

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR  
LUISA MOLINIÉ

LA MOTIVATION ET LA PRONONCIATION DANS L'APPRENTISSAGE DE  
L'ESPAGNOL LANGUE TIERCE

AVRIL 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

*À FX, L et H, mes hommes.*

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à remercier ma directrice d'essai, madame Mariane Gazaille, pour son écoute, sa disponibilité, sa compréhension et ses nombreux conseils. Je remercie également ma classe de seconde 7 (cinquième secondaire) qui a participé sérieusement à cette étude.

Je remercie surtout ma famille. Maman, pour être venue nous donner des coups de main avec les enfants. FX, pour m'avoir épaulée et accompagnée tout le long de cette aventure. Et à mes petits bambins, Léandre et Henri, qui ont vu le jour pendant cette maîtrise. Maintenant, je suis toute à vous.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Mon expérience personnelle	2
1.1.1 Mes premières observations et interrogations	2
1.1.2 Mon expérience professionnelle	2
1.2 L'enseignement de la prononciation	3
1.2.1 Pertinence sociale	3
1.2.2 Pertinence scientifique	5
1.2.3 La place de la prononciation dans les textes officiels contemporains	6
1.3 Question d'essai	13
1.4 Portée théorique et pratique	14
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Compétences professionnelles visées	15
2.1.1 Compétence professionnelle 1	15
2.1.2. Compétence professionnelle 3	16
2.1.3 Compétence professionnelle 4	17
2.2 Motivations à l'apprentissage des L2	18
2.3 Enseignement de la prononciation	20

2.3.1 Méthode articulatoire	21
2.3.2 Méthode de transcription phonétique	21
2.3.3 Méthode technologique	22
2.3.4 Méthode d'opposition phonologiques	22
2.4 Objectifs d'essai	23
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	24
3.1 Type de démarche	24
3.2 Le contexte	25
3.3 Les élèves	25
3.4 Déroulement	26
3.5 Ateliers de prononciation	27
3.6 La collecte de données	32
3.6.1 Le journal de bord	33
3.6.2 La grille d'observation	33
3.6.3 Les questionnaires aux étudiants.	34
3.7 Analyse des résultats	35
3.7.1 Analyse des questionnaires	35
3.7.2 Analyse du journal de bord	35
CHAPITRE IV RÉSULTATS	36
4.1 Résultats liés au développement professionnel	36
4.1.1 Compétence professionnelle 1	36
4.1.2 Compétence professionnelle 3	39
4.1.3 Compétence professionnelle 4	41
4.2 Effets des ateliers de prononciation observés sur les élèves	43
4.3 Résultats de la prononciation des étudiants par rapport aux sons ciblés	44
4.4 Résultats liés aux motivations à l'apprentissage de l'espagnol L3 des élèves à l'étude	46
4.5 Effets des ateliers de prononciation sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 des élèves	47

4.6 Discussion des résultats	49
CHAPITRE V CONCLUSION	52
5.1 Notre étude	52
5.2 Limites	52
5.3 Conclusions	54
5.3.1 Développement professionnel	54
5.3.2 Prononciation	54
5.3.3 Motivation à l'apprentissage	56
RÉFÉRENCES	57
ANNEXES	61
ANNEXE A - QUESTIONNAIRES	62
Questionnaire sur l'apprentissage de l'espagnol LV2 (Pré-test)	62
Questionnaire sur l'apprentissage de l'espagnol LV2 (Post-test)	68
ANNEXE B TRANSCRIPTIONS DE CERTAINES RÉPONSES DES QUESTIONS À DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNAIRE	74
ANNEXE C PLANIFICATION ET NOTES DIVERSES SUR LES COMPÉTENCE PROFESSIONNELLES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION	76
ANNEXE D PLANIFICATION DES ATELIERS DE PRONONCIATION	82
ANNEXE E DÉROULEMENT DES ATELIERS ET JOURNAL DE BORD	89
ANNEXE F GRILLE D'OBSERVATION: EFFETS DES ATELIERS DE PRONONCIATION OBSERVÉS SUR LES ÉLÈVES.	99

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Trente difficultés de prononciation de l'espagnol chez les élèves francophones Selon Pérez Solas .....	10
Tableau 2 Phonèmes ciblés dans cette étude.....	28
Tableau 3 Comportements de la CP1 observés pour les différents ateliers de prononciation offerts .....	37
Tableau 4 Comportements de la CP3 observés pour les différents ateliers de prononciation offerts .....	40
Tableau 5 Comportements de la CP4 observés pour les différents ateliers de prononciation offerts .....	42
Tableau 6 Réaction des participants aux différentes activités de prononciation selon 4 critères .....	44
Tableau 7 Observation de la prononciation des élèves durant les ateliers de prononciation.....	45
Tableau 8 Motivations à l'apprentissage adoptées par les participants à l'étude.....	46
Tableau 9 Importance accordée à la prononciation par les participants avant et après les ateliers de prononciation .....	48
Tableau 10 Intérêt des ateliers de prononciation tel que qualifiés par les participants à l'étude .....	49



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

ELE	Espagnol langue étrangère
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CP	Compétence professionnelle
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PFEQ-EL3	Programme de formation de l'école québécoise, Espagnol langue tierce

## RÉSUMÉ

Cette étude est réalisée dans le cadre du dernier stage de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pendant le stage, nous devions piloter une intervention afin de répondre à un problème observé dans nos classes. Personnellement, nous avons observé dans notre classe de cinquième secondaire des lacunes sur le plan de la prononciation de l'espagnol, mais aussi un manque de motivation à l'apprentissage de l'espagnol langue tierce en général. Cette étude s'intéresse à savoir s'il existe un lien entre la motivation et la prononciation dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Nous présentons dans le chapitre 1 nos observations sur le sujet. Nous nous penchons sur l'enseignement de la prononciation ainsi que sur la pertinence scientifique et sociale d'enseigner la prononciation au Québec. Nous survolons brièvement les sons qui causent des problèmes chez nos élèves francophones, puis nous nous interrogeons sur la portée théorique et pratique de cet essai. Le chapitre 2 s'intéresse aux théories générales sur la motivation, aux compétences professionnelles ciblées ainsi qu'aux méthodes d'enseignement de la prononciation. Au chapitre 3 nous présentons la démarche que nous suivrons dans notre expérimentation. Nous présentons les outils, les participants, le dispositif et les détails de l'intervention : des ateliers de prononciation de sons espagnols difficiles à prononcer pour les élèves francophones. Nous dévoilons ensuite les résultats observés quant au développement de nos compétences professionnelles en expérimentant des ateliers de prononciation en espagnol L3, aux effets des ateliers sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire.

Finalement, le dernier chapitre présente les limites de cette étude, nos conclusions et faisons quelques recommandations pour la pratique enseignante.

## **INTRODUCTION**

Le décrochage scolaire est une problématique toujours d'actualité. D'une part, en tant qu'enseignants, nous cherchons toujours des moyens pour motiver nos élèves qui semblent, par ailleurs, de plus en plus démotivés plus ils avancent dans le cursus scolaire. D'autre part, en enseignement de l'espagnol langue tierce, la prononciation est peu enseignée et les élèves se retrouvent avec plusieurs lacunes au moment de prononcer cette dernière. En enseignant davantage cet aspect de la langue, la prononciation des élèves pourrait être améliorée. Et si l'enseignement de la prononciation pouvait aussi être un facteur de motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

Le présent chapitre expose la problématique à l'étude. Dans un premier temps, sont présentées nos premières observations alors que nous étions encore étudiante en études hispaniques. Dans un deuxième temps, nous discutons de nos constats en tant qu'enseignante. Nous continuons avec l'enseignement de la prononciation ainsi que la pertinence sociale et scientifique d'enseigner l'espagnol langue tierce (L3) au Québec. Nous survolons brièvement les sons qui causent des problèmes chez nos élèves francophones, puis nous nous interrogeons sur la portée théorique et pratique de cet essai. Nous terminons en posant la question d'essai.

## 1.1 Mon expérience personnelle

Ci-dessous nous vous présentons nos observations. Dans un premier temps en tant qu'étudiante puis, dans un deuxième temps, comme enseignante.

### 1.1.1 Mes premières observations et interrogations

Je crois que l'enseignement est quelque chose qui m'a toujours intéressée. À ma première année à l'université, je me suis inscrite au programme d'enseignement en adaptation scolaire avant de me réorienter au programme d'études hispaniques. Lorsque je suis allée en échange universitaire en Espagne, j'ai eu l'opportunité de suivre un cours de phonétique et phonologie avec la professeure Mercedes Quilis Merín, un cours qui m'a plu énormément. C'était un cours différent des nombreux cours de littérature que j'avais suivis jusqu'alors. À partir de ce moment, j'ai adoré la phonétique. Constatant qu'un certain nombre de mes collègues étudiants maintenaient un fort accent québécois à l'oral, j'ai commencé à m'interroger sur l'acquisition de la prononciation en apprentissage d'une langue seconde. J'ai continué à me questionner sur le sujet lors de mes études à la maîtrise en études hispaniques à l'université de Montréal.

### 1.1.2 Mon expérience professionnelle

J'enseigne maintenant depuis 5 ans et je me rends compte que certains de mes élèves ne prononcent pas correctement l'espagnol. Par exemple, ils vont prononcer le son [z] dans le mot *casa* (maison) tandis que le son [s] existe en français<sup>1</sup>. Il est rare qu'une mauvaise prononciation de l'espagnol empêche la compréhension. Cependant, dans certains cas ponctuels, il peut y avoir de la confusion à cause d'une prononciation erronée. Je l'ai observé chez certains de mes élèves qui, au lieu de dire *pera* (poire), disent *perra* (chienne), au lieu de *jamón* (jambon), *Ramón* (Raymond). Dans ces exemples, la prononciation peut changer complètement le sens du mot. Nous croyons

---

<sup>1</sup> Le son [z] n'existe pas en espagnol.

que la prononciation est un aspect de la langue malheureusement mis de côté en enseignement de l'espagnol langue tierce et qui mérite que du temps lui soit dédié.

J'ai également remarqué qu'il y avait une baisse de motivation chez mes apprenants de second cycle du secondaire dans l'apprentissage de l'espagnol. Au premier cycle, les élèves sont très motivés d'apprendre une nouvelle langue et la majorité des activités d'apprentissage sont à caractère ludique. En cinquième secondaire, le niveau de langue est assez élevé, pourtant les élèves sont moins motivés à apprendre alors qu'ils ont plus d'aisance à communiquer avec la langue. Les activités deviennent vite redondantes : compréhension orale, compréhension écrite, exercices de grammaire, vocabulaire, conjugaison. Les élèves ont de la difficulté à se mettre au travail. Ayant moi-même appris des langues étrangères (français, anglais, italien), je me souviens que les exercices de prononciation me motivaient à apprendre la langue. Je lisais des livres en italien à voix haute en essayant de reproduire le plus fidèlement possible la prononciation italienne. Le fait d'enseigner la prononciation pourrait motiver mes élèves en espagnol langue tierce à apprendre la langue cible?

## **1.2 L'enseignement de la prononciation**

Dans cette section nous discutons des pertinences scientifiques et sociales de l'enseignement de la prononciation, de la place qu'occupe la prononciation dans les textes officiels et des principales difficultés de prononciation chez les élèves francophones au moment de prononcer l'espagnol. Finalement, nous nous penchons sur le facteur de l'âge et l'influence de la langue maternelle.

### **1.2.1 Pertinence sociale**

En 2016, plus de 476 millions de personnes ont l'espagnol comme langue maternelle. Plus de 21 millions d'élèves étudient l'espagnol comme langue étrangère. Dans un contexte nord-américain, le Québec étant voisin de 19 pays latino-américains

où l'espagnol est la langue officielle, l'intérêt pour cette langue est grandissant. Au Canada, il y aurait approximativement 92 853 étudiants d'espagnol langue étrangère (Institut Cervantes, 2016). L'espagnol est une des langues tierces les plus enseignées dans les écoles secondaires au Québec (Gouvernement du Québec, 2011). Cette langue est même parfois enseignée au primaire dans certains établissements. Au secondaire, elle est parfois enseignée dès la première année. Beaucoup de personnes apprennent l'espagnol pour le travail, pour voyager ou simplement par amour de la langue. De plus en plus de voyages de coopération au secondaire et au collégial se font dans les pays latino-américains. Le Canada étant aussi un pays d'accueil, beaucoup de communautés latino-américaines et espagnoles se sont installés à Montréal et ailleurs au Québec (Statistique Canada, 2011). Même pour ceux et celles qui voyagent au sud des États-Unis, connaître l'espagnol est un atout car c'est une langue qui y est grandement parlée dans la région. Selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) de l'espagnol L3 du ministère de l'Éducation du Québec, connaître l'espagnol est un outil précieux, car l'espagnol « donne accès aux réalités et aux richesses culturelles des nombreux pays où elle est couramment utilisée et facilite les échanges avec les locuteurs de cette langue. Elle peut aussi s'avérer fort utile au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs, en raison notamment de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones » (Gouvernement du Québec, 2011, p.1).

Si on ne peut remettre en question la pertinence d'enseigner et d'apprendre l'espagnol, en quoi serait-il pertinent d'enseigner la prononciation? Selon Levis (2005), les apprenants ne devraient pas avoir l'objectif de parler *native-like*, mais bien d'avoir une prononciation qui leur permette de communiquer sans problème avec les locuteurs. Par ailleurs, une prononciation non adéquate de la part de l'apprenant oblige le natif à avoir une attention constante pour mieux comprendre l'énoncé et il n'est pas rare que le natif demande à l'apprenant de répéter ou de fournir des explications supplémentaires. Comme l'ont étudié Cortés (2002) et Dieling-Hirschfeld (2000), cette attention permanente peut produire une perte de patience et même occasionner de la moquerie du

natif envers l'apprenant. Ce faisant, une bonne prononciation permet une plus grande acceptation de la part des natifs (Bartolí Rigol, 2005). En effet, une bonne prononciation de la part de l'apprenant provoque l'admiration et l'éloge du natif envers l'apprenant, ce qui amène à l'augmentation de l'estime de soi de l'apprenant de la langue étrangère (Bartolí Rigol, 2005). Si l'apprenant a une meilleure estime, il développe davantage de confiance en lui, ce qui lui servira à s'exprimer avec plus de facilité. Enseigner la prononciation pourrait peut-être avoir une incidence sur la motivation d'apprendre la langue en contexte scolaire.

### **1.2.2 Pertinence scientifique**

La prononciation dans la classe d'ELE a été une composante délaissée et est un des aspects de l'enseignement qui a suscité le moins d'intérêt chez les chercheurs et professeurs des années 1970 et 1980 (Bartolí Rigol, 2005; Göbel & Graffman, 1977). De fait, l'enseignement de la communication et la compréhension ont dernièrement été privilégiées voire priorisées au détriment de la prononciation. Ce qui est dommage, car selon plusieurs chercheurs (Brown, 1992; Encina, 1995; Dieling & Hirschfeld, 2000), la prononciation est la matérialisation de la langue orale (production comme perception) et est, par le fait même, importante pour le succès de la communication. Ceci dit, dans les dernières années, les enseignants ont accordé tellement d'importance à la communication que l'effort pour parvenir à une prononciation correcte a été complètement ou presque abandonné (Bartolí Rigol, 2005).

Dans les années 1970 et 1980, la phonétique est pratiquement absente en enseignement des langues étrangères, car il est considéré très compliqué de l'intégrer dans l'approche communicative (Bartolí Rigol, 2005). Cependant, certains chercheurs développent de nouvelles méthodes d'enseignement de la prononciation, dont nous parlerons dans le prochain chapitre.

Dans les années 1990, la phonétique gagne à nouveau de l'importance; elle se retrouve surtout dans des manuels de prononciation de l'anglais (Bartolí Rigol, 2005). Ces manuels font la distinction entre phonétique et prononciation, mais continuent à s'appuyer sur des textes écrits, ce qui pose problème, car la prononciation est une compétence qui doit avant tout s'appuyer sur l'oral. Les enseignants tentent ainsi d'enseigner la phonétique et la prononciation à travers l'approche communicative tout en s'appuyant sur des textes écrits.

Une autre difficulté au moment d'enseigner la prononciation est de savoir laquelle enseigner. Rappelons que l'espagnol est parlé dans plusieurs pays et qu'il existe plusieurs variantes de la langue. Le problème d'une unique norme de prononciation se pose, car on ne peut accepter avec facilité une unique norme due à la multitude d'accents de l'espagnol (Llisterri, 2003).

### **1.2.3 La place de la prononciation dans les textes officiels contemporains**

L'établissement où j'enseigne fonde son programme de langues vivantes selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. De plus, plusieurs de nos manuels scolaires sont des éditions françaises, mais nous travaillons aussi avec des collections espagnoles et des documents de l'Institut Cervantes. Étant au Québec, il devenait intéressant de comparer les programmes. Nous nous penchons donc sur les documents suivants : le *Plan curricular del Instituto Cervantes*, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*.

Selon le *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Institut Cervantes, 1994), l'enseignant doit savoir intégrer les pratiques de phonétique corrective dans l'ensemble des activités interactives de la façon la plus naturelle possible. L'enseignement de la prononciation doit se faire avec l'interaction communicative plutôt que dans la pratique



répétitive des formes isolées. Le *Plan Curricular del Instituto Cervantes* divise l'enseignement de la prononciation en trois niveaux : 1) A1 et A2, 2) B1 et B2 et 3) C1 et C2. Dans le premier niveau, l'étudiant prend conscience des caractéristiques fondamentales de la prononciation de l'espagnol. Dans le deuxième niveau l'enseignant ajuste mieux la prononciation, de façon à ce que l'élève soit capable d'identifier différents états émotionnels à travers elle. Finalement, dans le dernier niveau, l'enseignant travaille sur la disposition articulatoire générale (voir méthode articulatoire plus bas) de laquelle part l'élève dans ses énoncés. Il s'agit de polir les nuances de prononciation de manière à ce que cette dernière se rapproche de celle d'un natif. L'intonation doit être adéquate non seulement sur le plan des états d'âme, mais aussi sur le plan des intensions pragmatiques (ironie, courtoisie, etc.)

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) est un guide complet pour l'élaboration des programmes de langues, examens et manuels en Europe. Le CECRL est utilisé dans plusieurs établissements au Québec (notamment au collège Stanislas) comme référence pour identifier le niveau de langue des élèves. Le CECRL fait plusieurs références à la prononciation et distingue clairement la prononciation de la langue orale et prononciation d'un texte écrit (compétence orthoépique). Dans la compétence orale, l'élève doit pouvoir reconnaître les unités de son (phonèmes) de la langue et leurs réalisations dans des contextes concrets, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialité), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence accentuelle des mots) et la phonétique des phrases (prosodie) avec l'accent et rythme des phrases ainsi que l'intonation. Cependant, les six niveaux de prononciation identifiés dans le cadre détaillent uniquement la capacité de l'élève à produire dans la langue étrangère (LE), sans tenir en compte la prononciation comme phénomène de perception. Dans cet ouvrage, sont développées des propositions sur comment promouvoir le développement de la capacité à prononcer, propositions peu communicatives selon Bartolí Rigol (2005) : travail individuel dans des laboratoires de langue, apprentissage

des normes orthoépiques, lecture à voix haute, etc. Le CECRL n'inclut pas une section sur les objectifs de prononciation. La distinction est claire entre la compétence phonologique et la compétence orthoépique, mais la plupart des propositions ont comme objectif l'amélioration orthoépique. Le cadre n'inclut cependant pas des propositions d'intégration de la prononciation dans la classe communicative alors que nous avons vu précédemment que le plan suprasegmental est à privilégier.

Selon le programme de formation de l'école québécoise de l'espagnol langue tierce du ministère de l'Éducation du Québec (PFEQ-EL3), pour développer la compétence *Comprendre des textes variés en espagnol*, l'élève développe la compréhension de textes oraux très simples, produits par un locuteur qui parle très lentement et avec une prononciation très marquée. Dans la seconde année, les attentes sont les mêmes, mais avec une prononciation plutôt marquée. Dans la troisième année, toujours en ce qui concerne la compétence orale, l'élève est capable de comprendre des textes de complexité variable, produits par un locuteur qui parle de façon naturelle. Dans le paragraphe sur les éléments linguistiques du programme, plus spécifiquement dans la partie sur la phonétique, le PFEQ-EL3 mentionne que :

Apprendre à communiquer oralement en espagnol suppose la capacité de reconnaître les intonations et les divers phonèmes propres à cette langue (ex. /ñ/, /ll/, /rr/, /j/) et de les reproduire. L'enseignant veillera donc à porter une attention particulière aux éléments phonétiques et s'assurera, au moyen d'activités de discrimination auditive et de correction phonétique, d'amener les élèves à s'approprier et à réinvestir en contexte les notions présentes dans ce tableau (Gouvernement du Québec, 2011, p.34).

En ce qui concerne la prononciation, l'intonation et l'accentuation, le programme s'intéresse à l'alphabet et à la correspondance entre son et graphie, aux phonèmes consonantiques, aux phonèmes vocaliques, à l'accent tonique (la syllabe accentuée) et à l'accent grammatical, au lien, à la pause et à l'élision ainsi qu'à l'intonation dans la phrase déclarative, interrogative et exclamative.

Après avoir consulté les ouvrages mentionnés plus haut, en m'appuyant sur ma courte expérience, la prononciation serait très à l'arrière plan dans l'enseignement de l'espagnol L3. Par conséquent, les élèves se retrouvent avec de grandes lacunes de prononciation à la fin du secondaire. Du point de vue de l'élève du secondaire, deux raisons peuvent être mises de l'avant pour expliquer ces lacunes: les sons de la L3 et l'âge des apprenants.

#### *1.2.3.1 Difficultés de prononciation chez les élèves francophones*

La langue maternelle peut agir comme un filtre phonologique et influencer l'apprentissage de la langue étrangère (Poch Olivé, 1999), dans notre cas, l'espagnol. Il faut par conséquent rééduquer l'ouïe des élèves car, comme l'ont souligné Poch Olivé (1999) et Llisterri (2003), si l'élève prononce mal un son, c'est qu'il le perçoit mal. Avoir le français comme langue maternelle (L1) en apprentissage de l'espagnol peut constituer un avantage. Les deux langues sont issues du latin et de ce fait, ont beaucoup de similitudes sur le plan de la prononciation. Par contre, il demeure que la L1-ici, le français- constitue un filtre qui empêcherait l'apprenant francophone de saisir certaines nuances sur le plan du système sonore et limiterait la réalisation de phonèmes qui ne sont pas identiques dans les deux langues. Une analyse des résultats de Pérez Solas (2006), révèle que les trente éléments suivants constituent des sources de difficultés pour les étudiants d'espagnol ayant le français comme langue maternelle (voir tableau 1, p.10).

Malgré le fait que l'espagnol et le français soient des langues latines, certains sons plus que d'autres sont source de difficulté pour les élèves francophones. Pouvons-nous dans un cours d'enseignement d'espagnol L3 aider des élèves adolescents à corriger ces erreurs de prononciation? Nous observerons les difficultés de nos élèves et nous sélectionnerons parmi cette liste les phonèmes que nous travaillerons dans cette étude (voir chapitre 3.5 Ateliers de prononciation, p.27).

Tableau 1

*Trente difficultés de prononciation de l'espagnol chez les élèves francophones selon Pérez Solas*

1	Insuffisante ouverture des voyelles dans une syllabe libre ( <i>mano</i> , <i>dedos</i> ).	16	Allongement du [s] final ( <i>huevoss</i> ).
2	Voyelle [ɛ], davantage ouverte dans une syllabe consonantique ( <i>hermanos</i> , <i>diciembre</i> ).	17	[x] réalisé comme un [R] français et aspiration. ( <i>Ramón</i> au lieu de <i>xamón</i> )
3	Nombreux cas de rupture de diphtongue ( <i>septi-embre</i> , <i>zanahori-as</i> ).	18	Confusion de la vibrante simple avec la multiple. ( <i>hierro</i> au lieu de <i>hierro</i> )
4	Nasalisation des voyelles ( <i>māgo</i> au lieu de <i>mango</i> )	19	Substitution par la vibrante française [R] ( <i>peRo</i> au lieu de <i>perro</i> ).
5	Excès de tension des consonnes occlusives ( <i>tango</i> , <i>guantes</i> , <i>abuelo</i> )	20	Assimilation au [x] ( <i>jojo</i> ).
6	Pas de réalisation des approximantes dans aucune position, elles sont toutes occlusives ( <i>guantes</i> au lieu de <i>ɣantes</i> , <i>abuelo</i> au lieu de <i>aβuelo</i> )	21	Voyelles plus fermées en syllabe libre ( <i>brutal</i> , <i>discoteca</i> ).
7	Seseo dans la plupart des cas ( <i>sinco</i> au lieu de <i>θinco</i> ).	22	[e], [o] plus ouvertes en syllabe consonantique ( <i>café</i> , <i>hermanos</i> ).
8	[s] avec une plus grande tension ( <i>pasión</i> ).	23	Résistance à la diphtongaison ( <i>hu-evo</i> ).
9	Substitution du [x] par [g] ( <i>gente</i> au lieu de <i>xente</i> ).	24	Réalisations relâchées de [x]. ( <i>tiheras</i> , <i>hamón</i> )
10	<i>Yéisme</i> ( <i>cuchiyo</i> , <i>poyo</i> ).	25	Ouverture insuffisante des voyelles, surtout en syllabe libre ( <i>entendí</i> , <i>dí</i> )
11	Substitution de la palatale par la dentale + [i] ( <i>punyo</i> au lieu de <i>puño</i> ).	26	Les affriquées se relâchent et s'apparentent aux fricatives ( <i>noſe</i> au lieu de <i>notſe</i> ).
12	Plus grande tension dans toutes les voyelles ( <i>supermercado</i> , <i>pie</i> ).	27	Plus grande tension du [l] en position finale ( <i>abril</i> )
13	Tendance au hiatus ou à la simplification des diphtongues ( <i>vengo-aquí</i> , <i>trenta</i> , <i>novembre</i> ).	28	Réalisation du [v] à la place [b] ( <i>vacaciones</i> au lieu de <i>βacaciones</i> )
14	Plus grande tension des occlusives, surtout des sourdes, dans toutes les positions ( <i>miedo</i> , <i>libro</i> , <i>kreo</i> )	29	Non articulation du [d] en fin de mot ( <i>libertad</i> , <i>enfermedad</i> )
15	Réalisation occlusive dans toutes les positions (pas d'approximantes; <i>un baso</i> mais <i>el baso</i> )	30	Articulation du son intermédiaire entre [θ] et [s] ( <i>lápices</i> , <i>ejercicio</i> )

### *1.2.3.2 Le facteur de l'âge*

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de l'âge critique en apprentissage de la prononciation d'une langue seconde (Lennenberg, 1967; Torres Águila, 2005; Bartolí Rigol, 2005). La période critique pour l'acquisition du langage se terminerait avec la puberté, comme conséquence de la latéralisation hémisphérique et la perte de l'élasticité du cerveau (Lennenberg, 1967; Torres Águila, 2005; Bartolí Rigol, 2005). Le manque d'élasticité cérébrale serait la cause des différences entre les adultes (ou apprenants tardifs, incluant les adolescents) et les enfants dans l'acquisition d'une langue étrangère. La flexibilité du cerveau diminue avec l'âge et affecte la prononciation de la L2. Ainsi, le cerveau de l'enfant ayant plus d'élasticité, celui-ci serait avantagé sur le plan de la prononciation de la langue étrangère.

De fait, plusieurs recherches posent l'existence d'une prédisposition biologique avant la puberté pour l'exactitude dans l'imitation de la prononciation (Lennenberg 1967). Les organes articulatoires des adultes, ayant prononcé le même système phonologique durant des années, sont atrophiés au moment de produire des sons différents. On parle alors de fossilisation phonologique.

À court terme et malgré la fossilisation phonologique et le manque d'élasticité cérébrale, il semble que l'adulte soit plus rapide dans plusieurs des premières étapes de l'acquisition d'une L2 (Bartolí Rigol, 2005). L'adulte a déjà appris à apprendre. Il est capable de suivre des consignes détaillées, déduire et généraliser les nouvelles données. Sa capacité de concentration est supérieure à celle d'un enfant et il n'a pas obligatoirement besoin d'activités ludiques (bien qu'elles puissent aider) pour sa motivation. L'adulte a comme bagage son expérience comme étudiant et une maturité cognitive. Il est capable de mieux traiter l'information et les ressources mnémotechniques que l'enfant. Les adolescents et les adultes apprennent mieux à partir d'explications. Leurs stratégies d'apprentissage sont déjà établies et ils se servent de leur

L1 (transfert). À long terme cependant, plus jeune est l'apprenant, meilleurs sont les résultats, du moins en ce qui a trait à la prononciation (Krashen, Scarcella & Long, 1982). L'enfant a une facilité auditive et articulatoire dans l'acquisition du système phonologique de sa L1, alors que l'adulte peut se trouver pénalisé par sa L1. De plus, l'adulte va ressentir une plus grande timidité au moment de commettre des erreurs. De la même manière, l'adulte va s'appuyer, peut être de façon exagérée, sur l'écriture de la L2, ce qui limite sa prononciation. Les apprenants plus âgés possèdent un esprit parfois trop rationnel et ont un niveau d'inhibition très élevé ce qui les freine au moment d'essayer de nouvelles prononciations.

Les travaux de Flege & Eeftomg (dans Bongaerts, Planken & Schils, 1995) ont montré qu'un entraînement intensif en phonétique et en prononciation passé l'âge critique peut constituer une cause déterminante du succès de l'acquisition de l'accent. Par exemple, des étudiants en immersion linguistique ayant des contacts intensifs avec des natifs ou des étudiants motivés qui reçoivent une grande exposition à la L2 réussissent à obtenir de meilleurs résultats que des apprenants en bas âge en ce qui concerne l'acquisition de la langue étrangère et de sa prononciation. Cela dit, d'autres auteurs, comme Guiora (1972), attribuent le manque de souplesse dans la prononciation en langue étrangère à l'influence de facteurs inhibitoires et non à un défaut des organes de la parole, à des problèmes de perception auditive ou au phénomène de latéralisation du cerveau.

Puisque les adultes possèdent des avantages évidents comme apprenants d'une langue étrangère (Krashen, Scarcella & Long, 1982) et que la prononciation semble être une difficulté surmontable, il appert pertinent d'enseigner la prononciation au secondaire.

### 1.3 Question d'essai

D'une part, plus nos étudiants avancent dans le cursus du secondaire, plus nous observons chez ces derniers une baisse de motivation à apprendre l'espagnol L3. Pourtant, selon Gardner (2010), la motivation est essentielle pour le succès en acquisition d'une L2. D'autre part, nos observations nous mènent à croire qu'il existe des lacunes en enseignement de l'espagnol langue L3 en ce qui concerne la prononciation. Alors que la prononciation fait partie des aspects de la langue à travailler selon les nombreux documents officiels, nos élèves francophones maintiennent certaines difficultés au moment de prononcer certains sons en espagnol. Même si la plupart du temps une prononciation erronée n'entrave pas dans la compréhension du message, il appert pertinent de dédier du temps à la prononciation de la langue, car travailler la prononciation chez nos élèves pourrait avoir un impact sur leur motivation à apprendre la langue. Les études de Pourhossein Gilakjani et Reza Ahmadi (2011) soulignent l'importance de la motivation lors de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. En enseignement de l'espagnol L3 au secondaire, la clientèle ciblée aurait dépassé l'âge critique, toutefois les étudiants dits tardifs possèdent certains avantages et il serait pertinent d'enseigner la prononciation à tous les niveaux du secondaire.

Notre problématique est double. Dans un premier temps, nous voulons motiver nos étudiants dans l'apprentissage de la langue et nous tentons aussi d'aider nos étudiants à acquérir une bonne prononciation. Sans délaisser les autres aspects de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire, etc), et surtout en n'en faisant pas une obsession d'arriver à tout prix à une prononciation native, l'enseignant peut aider l'élève à s'approcher d'une prononciation native en enseignant la prononciation. Notre question d'essai s'inscrivant dans le cadre d'un essai professionnalisant s'énonce dès lors comme suit: *Quels sont, pour l'enseignant et pour l'apprenant, les effets d'une démarche d'enseignement de la prononciation des sons difficiles à prononcer en espagnol pour les élèves francophones?*

#### 1.4 Portée théorique et pratique

Étudiante en formation et enseignante d'espagnol L3, nous visons par l'intermédiaire de cette étude à développer certaines compétences professionnelles (CP). Nous nous inscrivons ici dans une démarche de résolution de problème. À la lumière de la question d'essai posée au paragraphe précédant, nous pensons développer les CP1 *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions*, CP3 *Concevoir de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* et CP4 *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*. De fait, en essayant de connaître davantage nos élèves, d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses, de cibler leurs difficultés de prononciation, nous voulons créer des situations d'apprentissage variées et rejoindre un maximum d'élèves (CP3). Nous nous intéressons aux études sur la motivation afin de créer des activités stimulantes. Nous transformons nos connaissances sur la prononciation afin de les rendre significatives pour nos élèves et nous étudions les différentes méthodes d'enseignement de la prononciation afin de créer des activités adaptées à nos élèves (CP1). En observant la prononciation des élèves et en sélectionnant les sons difficiles à prononcer, l'enseignant anticipe les obstacles à l'apprentissage et suggère des exercices afin d'aider à améliorer leur prononciation. L'enseignant encadre l'apprentissage des élèves et agit en guide en pilotant des activités significatives (CP4).

Nous souhaitons émettre des recommandations suite à notre étude. Ces recommandations auront comme objectif d'outiller des enseignants d'espagnol L3 dans leur enseignement de la L3 afin de motiver leurs élèves dans l'apprentissage de la langue cible et peut-être aider à améliorer la prononciation des élèves.



## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

Le chapitre II précise le cadre théorique en relation avec la question que nous nous posons, à savoir: *Quels sont, pour l'enseignant et pour l'apprenant, les effets d'une démarche d'enseignement de la prononciation des sons difficiles à prononcer pour les élèves francophones?* Ce chapitre présente tout d'abord les compétences professionnelles ciblées par cet essai. Suivent ensuite des théories générales sur la motivation ainsi que les méthodes pédagogiques d'enseignement de la prononciation. Nous terminons ce chapitre en présentant nos objectifs d'essai.

#### **2.1 Compétences professionnelles visées**

Lors de la création et l'exécution des ateliers de prononciation, les compétences professionnelles 1, 3 et 4 du *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MELS, 2001) et certaines de leurs composantes sont visées. Nous vous les présentons dans les paragraphes suivants.

##### **2.1.1 Compétence professionnelle 1**

La première compétence s'énonce *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001). À cet effet, et comme le mentionne le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (MELS, 2001), « l'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de culture seconde en ce qui concerne les savoirs tant savants que scolaires contenus dans le programme de formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage » (MELS, 2001, p.63). Pour ce

faire, l'enseignant s'engage à observer ses étudiants et de mieux les connaître afin de maximiser la qualité de son enseignement dans une approche dynamique et culturelle. « Cette prise en considération d'autrui, c'est-à-dire des élèves, permet d'aborder l'enseignement-apprentissage dans une approche culturelle » (MELS, 2001, p.65). L'enseignant agit comme pédagogue cultivé. Il connaît les objets de la culture seconde contenu dans les programmes et il engendre chez les élèves, un nouveau rapport à la culture. Les quatre composantes suivantes sont visées:

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves ;
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée ;
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves ;
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

### **2.1.2. Compétence professionnelle 3**

La compétence professionnelle 3 s'énonce *Concevoir de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001). Les apprentissages de l'élève doivent être au coeur de toute situation s'enseignement. L'enseignant doit créer des situations signifiantes pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs visés. Lors de sa planification, l'enseignant doit verbaliser clairement dans quel but la matière est enseignée, quels impacts concrets il peut y avoir dans la vie des élèves. L'enseignant doit établir « des liens entre les champs d'apprentissage [...] et le domaines d'expériences de vie dans lesquels ces compétences seront contextualisées » (MELS, 2001, p.79). Les sept composantes suivantes sont visées:

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie ;
- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation ;
- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages ;
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage ;
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation ;
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre ;
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés

### **2.1.3 Compétence professionnelle 4**

La compétence 4 s'énonce *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001). L'enseignant agit comme un guide formateur, un intermédiaire entre les élèves et les savoirs. Il doit « [...] stimuler, [...] motiver, exiger le meilleur de [l'élève] et l'accompagner, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche » (MELS, 2001, p.85). L'enseignant prend des risques et s'adapte en situation d'enseignement selon les élèves et leur développement. Les composantes suivantes sont visées:

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales ;

- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées ;
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet ;
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages ;
- Habilitier les élèves à travailler en coopération.

## **2.2 Motivations à l'apprentissage des L2**

Pour le succès en acquisition d'une langue seconde, la motivation est essentielle (Gardner, 2010). Pour cet auteur, la motivation en L2 relève de trois composantes: l'attitude envers la langue seconde, l'intensité de la motivation et le désir d'apprendre. Selon l'auteur il est difficile de donner une définition simple de la motivation. Il est possible de faire une liste des caractéristiques d'une personne motivée: elle a un objectif dirigé, fait des efforts, est persistante, est attentive, démontre de la confiance en elle, etc. Ces caractéristiques sont parfois cognitives, affectives ou comportementales (Gardner, 2010). L'auteur fait la distinction entre la motivation à l'apprentissage et la motivation à apprendre en classe. La motivation à apprendre et à acquérir une langue repose sur la caractéristique générale de l'individu qu'il applique à toute occasion d'apprendre la langue. La motivation à apprendre en classe est la motivation dans un contexte scolaire en salle de classe. La motivation à apprendre en classe dépend de la perception de l'élève sur l'activité. Cette perception est affective. Elle dépend de l'état d'esprit de l'étudiant à ce moment précis et est influencée par plusieurs facteurs (enseignant, ambiance de classe, contenu du cours, matériel utilisé) ainsi que par des caractéristiques individuelles de l'étudiant (par exemple, l'assiduité). Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine: le besoin de l'autonomie, le besoin de la compétence et le besoin de l'appartenance sociale (Deci &

Ryan, 1985, 1991). Lorsque ces trois besoins sont comblés, cela procure une sensation de bien-être chez la personne. De cette théorie de l'autodétermination découlent différents types de motivations autodéterminées.

- La motivation académique (Caussinus, 2004) est la motivation la plus répandue chez les apprenants. C'est un type de motivation dit négatif, car les élèves qui ont cette motivation étudient la langue de manière imposée et obligatoire et poursuivent rarement leurs études lorsque les cours obligatoires prennent fin.
- La motivation intégrative à l'apprentissage de la L2 (Gardner, 1985) est celle où l'apprenant, pour s'intégrer au groupe cible, a un intérêt envers la culture. Par exemple, l'apprenant veut voyager dans pays de la langue cible. Souvent, il peut même désirer rejeter la L1 pour s'intégrer complètement dans la culture étrangère, ce qui, selon Lafontaine (2001), pourrait avoir un effet positif sur l'acquisition de la L1. Cette motivation est dite positive (Caussinus, 2004).
- La motivation instrumentale (Gardner, 1985) est celle où les raisons pour apprendre la langue sont professionnelles et pragmatiques. Par exemple, une personne peut être motivée à apprendre une langue afin d'obtenir un meilleur travail, élargir ses connaissances pour impressionner ses employeurs. Selon Caussinus (2004), la motivation instrumentale est une motivation positive. Selon Kremenjaš (2013), elle peut être négative si la perception de la langue seconde et de sa culture est négative ou toutefois si l'apprenant a peur de l'assimilation ou de la perte de sa propre identité.
- La motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985) conduit un étudiant à percevoir des récompenses à l'intérieur de lui-même (intérêt, besoins personnels). Ces apprenants sont « consciencieux [et] travaillent pour eux-mêmes » (Biçer, 2008, p.12) La qualité d'apprentissage chez ces élèves est beaucoup plus élevée que chez les élèves mûs par la motivation extrinsèque (Biçer, 2008, p.8). Deci (cité par Pintrich et Schunk, 2002, p. 258) définit la motivation intrinsèque comme « *the human need to be competent and self-determining in relation to the environment* ». Selon lui, une personne autodéterminée est consciente de ses propres limites et possibilités. Elle est capable de faire des choix et de satisfaire ses besoins.
- La motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 1985) est une motivation qui se situe à l'extérieur de l'apprenant. Elle réfère aux gratifications externes. L'élève est motivé par des renforcements, des rétroactions et des récompenses externes (après avoir eu des bonnes notes, par exemple).
- La motivation d'héritage (Caussinus, 2004) caractérise les personnes qui choisissent l'apprentissage d'une langue pour des raisons identitaires. Par

exemple, pour communiquer avec la famille ou parce qu'ils descendent d'une communauté linguistique en voie de disparition.

### **2.3 Enseignement de la prononciation**

La phonétique est la science qui étudie les sons qui interviennent dans la communication humaine. Elle s'occupe des sons isolés et en contact. Elle ne s'occupe pas de façon générale du discours dans son ensemble, cependant, elle s'appuie sur l'écriture (alphabet phonétique). En ce qui a trait aux élèves des niveaux débutants, ceux-ci n'ont pas besoin d'étudier les sons de la langue étrangère ni de faire des transcriptions en alphabet phonétique.

La correction phonétique, également connue sous l'appellation orthologie, est nécessaire lorsque l'on détecte des erreurs dans la production orale qu'il faut corriger. Cette méthode d'enseignement est une branche de la phonétique qui s'occupe des sons isolés et rarement du discours dans sa totalité. Cette méthode sert à ajuster la diction d'une personne vers la prononciation standard d'une langue (Fernández Planas, 2005). Si ces deux dernières sont surtout enseignées au niveau universitaire, en connaître les principales lignes permettent à l'enseignant de L3 d'être plus outillé à enseigner la prononciation. Ci-dessous sont présentées différentes méthodes d'enseignement de la prononciation.

Cette section, présente les principales méthodes pédagogiques pour l'enseignement de la prononciation selon les études de Gil Fernández (1988 et 2007) sur la didactique de la phonétique de l'espagnol comme langue étrangère: la méthode articulatoire, la méthode établie sur la transcription phonétique, la méthode technologique ainsi que la méthode d'oppositions phonologiques. Sont présentés les points forts et faibles de chacune des méthodes afin de cibler les éléments les plus pertinents et motivants.

### **2.3.1 Méthode articulatoire**

La méthode articulatoire suppose une certaine connaissance des mécanismes articulatoires ainsi que les mouvements des organes impliqués lors de la prononciation des sons (Gil Fernández, 1988). Cette méthode est très mécanique. Elle permet à l'apprenant de visualiser à travers un schéma les organes de la parole et les mécanismes activés lors de la prononciation d'un son (les mouvements et la position de la langue, le passage de l'air dans la cavité buccale et nasale, vibrations des cordes vocales, le rôle des lèvres, des dents, des alvéoles, du palais et de la luette). L'enseignant montre aux élèves, à travers des schémas variés, les parties du corps qui sont sollicités pour la production de ces sons et leurs mouvements. Les apprenants tentent alors de reproduire les sons en ayant conscience des mouvements articulatoires associés. Or, cette méthode très visuelle ne prend pas en considération les facteurs de perception et ne considère pas l'intonation et le rythme lors du discours. La perception des phonèmes arrivant avant la production (Jenkins, 2004; Saito, 2013), cela suppose que les apprenants doivent d'abord reconnaître les sons avant de pouvoir les produire. Il est difficile de l'appliquer à une prononciation spontanée dans une situation d'enseignement (Gil Fernández, 2007). Cette méthode serait plus complète en la combinant à une autre méthode qui intègre la perception des phonèmes.

### **2.3.2 Méthode de transcription phonétique**

La méthode de transcription phonétique suppose que l'étudiant doive connaître l'alphabet phonétique international. La correspondance graphie-son est très étroite en espagnol. Bref, cette méthode est assez simple en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'espagnol. Par contre, cette méthode s'ancre surtout sur l'écrit. Les élèves apprennent l'alphabet phonétique international, l'enseignant verbalise le son associé à chacune des lettres et l'élève écrit en transcription phonétique des mots et des phrases. L'enseignant peut, par exemple, faire une dictée et l'apprenant doit retranscrire, le tout en alphabet phonétique. L'enseignant peut aussi donner des textes écrits en

alphabet phonétique et l'élève lit et prononce ces transcriptions. Toutefois, la connaissance de l'alphabet phonétique international ne garantit pas une prononciation native des élèves, car certaines transcriptions peuvent avoir plusieurs manières d'être prononcées vu, notamment, à la variété de prononciations différentes en Amérique et en Espagne.

### **2.3.3 Méthode technologique**

La méthode technologique s'asseroit sur l'écoute et la répétition des sons. Par exemple, les élèves vont au laboratoire de langues et écoutent des enregistrements qu'ils répèteront le plus fidèlement possible. La perception des sons est traitée avec cette méthode. L'élève doit écouter les sons, les répéter et les reproduire le plus fidèlement possible, consciemment ou inconsciemment, à son rythme. Si l'autonomie de l'élève peut sembler un point positif, tous les élèves ne sont pas en mesure de faire correspondre parfaitement le son écouté et le son produit. En effet, un élève peut mal percevoir un son et le reproduire de façon erronée. Pour éviter cela ainsi que la fossilisation de certains sons, l'enseignant doit donner des rétroactions et être présent dans l'exécution de l'exercice. L'enseignant aide l'élève à percevoir les erreurs, les différences et les nuances de prononciation.

### **2.3.4 Méthode d'opposition phonologiques**

La méthode d'opposition phonologique, aussi appelée méthode d'oppositions binaires (Gil Fernández, 2007), se fonde sur la reconnaissance, la mémorisation et la reproduction de sons similaires, mais différents. L'enseignant remet aux élèves une liste de mots (par exemple: *moro-morro*, *cero-cerro*, *coro-corro*, *coral-corrall*, *amara-amarra* ou *pedo-pelo*, etc). Les élèves perçoivent la différence de prononciation entre les paires de mots, mémorisent et produisent les sons. Les enseignants corrigent et aident les élèves dans leur prononciation en donnant des rétroactions immédiates. Les mots en opposition sont des mots dont une seule lettre a été changée. Un aspect positif de cette



méthode est la discrimination des sons ainsi que la différence de sens qu'ont les mots selon la prononciation. Toutefois, cette méthode ne s'attarde pas au ton et à l'intonation. Pour un niveau débutant, les mots utilisés ne sont pas toujours adaptés aux connaissances et besoins des élèves. L'enseignant doit choisir des mots significatifs et adaptés au niveau des élèves bien que la liste s'amincisse.

Les différentes forces et faiblesses des méthodes d'enseignement de la prononciation viennent d'être résumées. Or, aucune de ces méthodes ne semble être idéale ou complète. Elles ont toutes des forces et des faiblesses. Comme mentionné plus haut, il serait intéressant de combiner plusieurs de ces méthodes afin de répondre aux besoins de la clientèle visée.

## **2.4 Objectifs d'essai**

À la lumière des paragraphes précédents et de notre question d'essai, notre objectif général s'énonce comme suit : Expérimenter et observer les effets, pour l'enseignant et l'apprenant, d'une démarche d'enseignement de la prononciation des sons espagnols difficiles à prononcer pour les élèves francophones. Cet objectif général se subdivise en deux objectifs spécifiques :

1. Décrire l'évolution de nos compétences professionnelles en expérimentant des ateliers de prononciation en espagnol L3.
2. Explorer les effets des ateliers de prononciation sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 d'un groupe d'élèves de cinquième secondaire.

Le chapitre suivant présente la méthodologie sous-tendant le présent essai. Nous y exposons, notamment la démarche que nous suivons dans notre expérimentation. Y sont aussi présentés les outils, les participants, le dispositif et les détails de l'intervention.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente la démarche que nous suivons dans notre expérimentation pour répondre à notre objectif général, à savoir : Expérimenter et observer les effets, pour l'enseignant et l'apprenant, d'une démarche d'enseignement de la prononciation des sons espagnols difficiles à prononcer pour les élèves francophone. Y sont présentés les outils, les participants, le dispositif, les détails de l'intervention.

#### **3.1 Type de démarche**

Notre projet s'inscrit dans une démarche de résolution de problème. Dans le contexte d'un stage en enseignement de l'espagnol, l'étudiante cherche avant tout et de manière exploratoire à développer des compétences professionnelles en expérimentant l'enseignement d'ateliers de prononciation. Il s'agit d'une démarche réflexive où nous cherchons à faire le point sur notre pratique pour tenter de l'améliorer et par la quelle nous souhaitons tirer des suggestions pour l'enseignement de l'espagnol L3. Savoie-Zajc définit l'approche qualitative comme le «sens qu'une personne donne à son expérience» (Savoie-Zajc, 2011, p. 124). Avec ce projet, l'enseignante cherche à comprendre « la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels [elle] est en contact; [elle] s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (Poisson, 1983, p.371). L'enseignante veut aussi explorer les effets d'ateliers sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol d'un groupe d'élèves en cinquième secondaire.

### 3.2 Le contexte

L'intervention a lieu lors du stage 2 de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol L3. Elle se déroule en cinquième secondaire (niveau seconde du système français) au collège Stanislas à Outremont à Montréal, Québec. Le collège Stanislas est un collège privé d'enseignement de programmes et de méthodes pédagogiques conformes aux directives du Ministère français de l'Éducation nationale qui sont adaptées au contexte québécois. Les manuels scolaires sont européens et les sept enseignants d'espagnol L3 du collège sont d'origines variées (français, espagnols, cubains, péruviens). Les élèves sont familiers avec les différentes prononciations de la L3. Ils proviennent en majorité d'un milieu aisé. Dans le programme français, l'enseignement d'une deuxième langue vivante est obligatoire à partir de la troisième année du secondaire. Elle s'enseigne trois heures par semaine. Dans cette institution, les trois langues offertes sont l'espagnol, le mandarin et l'allemand.

### 3.3 Les élèves

Les élèves sont les 21 élèves (12 garçons et 9 filles) d'une classe de cinquième secondaire du collège Stanislas. Ils ont en moyenne 15,6 ans. Certains élèves du collège Stanislas ont bénéficié de l'enseignement de l'espagnol dès la première année du secondaire à raison d'une heure par semaine (10 élèves) ou en deuxième année du secondaire à raison d'une heure et demie par semaine (2 élèves). Ces cours étaient optionnels. Certains élèves étant arrivés au collège de d'autres établissements en cours de route du cursus ou n'ayant pas choisi les cours d'espagnol à option, ceux-ci n'ont fait de l'espagnol qu'à partir de la troisième année du secondaire (6 élèves). Deux élèves en sont à leur quatrième année d'espagnol. Récemment arrivé du Liban, un des participants n'en est qu'à sa première année. Deux élèves en sont à leur sixième année d'espagnol: un élève ayant redoublé son cinquième secondaire et un autre qui l'a étudiée au primaire. Bref, il s'agit d'un groupe dont niveau de langue L3 est très varié. En ce qui concerne la L1, 76 % des participants (n = 16) ont le français comme langue maternelle, 19 % ont le

français comme langue seconde ( $n = 4$ ) et 4,8 % comme langue tierce ( $n = 1$ ). La grande majorité des élèves ont donc le français comme langue maternelle. L'espagnol, constitue une langue tierce pour 47,6 % des élèves ( $n = 10$ ), une quatrième langue pour 38,1 % des élèves ( $n = 8$ ) et une cinquième langue pour 14,3 % des élèves ( $n = 3$ ). Les élèves sont plurilingues et étudient ou s'expriment régulièrement dans plus de trois langues.

Les élèves participants étant les élèves de la stagiaire, il s'agit donc d'un groupe d'élèves dit de convenance (Ajar, Dassa & Gougeon, 1983). Le choix des individus est établi sur des critères pratiques. Nous choisissons comme niveau le cinquième secondaire. Avant ce niveau nous croyons que les élèves sont moins conscients de leur prononciation. Mis à part ce groupe de cinquième secondaire, l'expérimentatrice n'enseigne qu'à des élèves du premier cycle. Or, les élèves du premier cycle ne semblent pas démontrer de réels problèmes quant à leur motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 tandis que plusieurs de nos élèves de cinquième secondaire semblent démotivés dans leurs cours d'espagnol. Nous rencontrons nos élèves de cinquième secondaire à raison de deux heures et demie par semaine, ce qui nous laisse du temps à consacrer à nos ateliers de prononciation. Nous ne rencontrons nos élèves de deuxième année du secondaire qu'une heure par semaine et nos élèves de première année qu'une heure également durant un seul trimestre, ce qui nous laisserait moins de temps à consacrer aux ateliers de prononciation avec ces groupes. De plus, l'organisation du temps d'enseignement fait que nous rencontrons les élèves de cinquième une fois par semaine en demi-groupes, organisation que nous trouvons avantageuse pour le déroulement des ateliers.

### **3.4 Déroulement**

Pour l'expérimentation de cet essai, nous préparons des ateliers de prononciation qui se déroulent au trimestre d'hiver 2016. Avant d'enseigner ces derniers, l'expérimentatrice fait passer un pré-test pour interroger les élèves sur leur perception de la place de la prononciation dans leur cursus scolaire, sur les sons espagnols qui leurs causent des difficultés de prononciation et sur leurs motivations à apprendre l'espagnol

L3 (voir annexe A, p.62.). Par la suite, des ateliers de prononciation sont expérimentés avec ces élèves. L'enseignante tient un journal de bord qu'elle remplit lors de la planification et la réalisation des ateliers pour y inscrire ses impressions, sentiments et observations en regard du développement des compétences professionnelles visées (compétences 1, 3 et 4) (voir annexes C, p.74 et D, p.80). Elle y inscrit également les effets perçus de ces techniques sur la motivation des étudiants (voir annexe E, p.87). Finalement, l'enseignante fait passer un post-test aux élèves, reprenant les questions du pré-test, assorti d'une nouvelle partie sur la perception des élèves de la pertinence des ateliers de prononciation (voir annexe A, p.62).

Les ateliers ont lieu durant les mois de mars et avril 2016. Ils se déroulent en demi-groupes, durant 4 cours de 60 minutes (2 séances par groupe). De cette manière, nous avons un maximum de 11 élèves par séance, ce qui permet une plus grande participation aux ateliers que si les élèves étaient en grand groupe de 21 élèves.

### **3.5 Ateliers de prononciation**

Dans la problématique, nous avons identifié les phonèmes espagnols qui causent des difficultés de prononciation chez les élèves francophones. Les phonèmes ciblés dans le cadre de cette étude sont décrits dans le tableau 2 (p.28). C'est à partir de ces phonèmes que sont créés les exercices de prononciation qui seront enseignés aux élèves. Les différentes variantes péninsulaires et américaines sont présentées et enseignées. Les manuels scolaires provenant d'Europe et les sept enseignants d'espagnol L3 du collège étant d'origines variées (français, espagnols, cubains, péruviens), les élèves sont confrontés aux différentes variantes de prononciation. Nous trouvons intéressant de clarifier ces différences en cinquième secondaire.

Tableau 2  
*Phonèmes ciblés dans cette étude*

1	Le /θ/ dental fricatif sourd, le /s/ fricatif alvéolaire et son équivalent péninsulaire castillan le /ʃ/ davantage sifflé ( <i>caza</i> :/kaθa/ ou /kasa/ vs <i>casa</i> :/kaʃa/ ou /kasa/)
2	Le /x/ vélaire fricatif sourd et son équivalent castillan uvulaire /χ/ (/muxer/ et /muχer/) et les sons occlusifs vélaire /g/ et son approximant non occlusif /ɣ/ (/un gizante/, /el ɣizante/).
3	Le /r/ vibrant alvéolaire simple et le /rr/ vibrant multiple (/karo/ et /karro/).
4	Le /b/ bilabial occlusif et le /β/ bilabial aspirant non occlusif, /v/ (/un baso/ et /el /βaso/).

L'enseignement de la prononciation peut être un processus très technique et compliqué pour des élèves qui n'ont pas suivi de cours de phonétique poussés. L'enseignant doit donc préparer des activités de prononciation variées, mais pas trop techniques, tout en expliquant aux élèves pourquoi il peut être important de bien prononcer une langue. Lors de la planification de l'enseignement, l'enseignant doit choisir des approches didactiques variées afin de rejoindre et d'aider un maximum d'élèves dans leur apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant essaie de « diversifie[r] les enjeux, les modes de présentation et le contexte relationnel de ces exercices, les transformant, par exemple, en défis ou en épreuves appropriés à l'âge et aux caractéristiques de l'élève » (MELS, 2001, p.82).

En tout, 21 activités sont prévues dans les deux ateliers. Le premier atelier est consacré aux sons v-b (cinq activités) et s-z (cinq activités). Le deuxième est consacré aux sons g-j (six activités) et r-rr (cinq activités). Nous avons vu au chapitre précédent qu'il n'existerait pas encore à ce jour une méthode idéale pour l'enseignement de la prononciation. Nous créons donc des activités qui combinent les forces des différentes méthodes.

Plusieurs supports sont utilisés, soit le site de l'université d'Iowa (méthode articulatoire, visionnement des schémas, répétitions des sons, méthode technologique et

transcription phonétique: <http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html>), un Powerpoint sur des exercices de correction phonétique fait par l'enseignante (méthode de l'opposition phonologique), des Prezi intégrant des exercices de type *trabalenguas* (virelangues), des exercices d'écoute et de répétition (méthode technologique) proposés par le manuel des élèves *Escalas* et finalement des exercices proposés par l'*Instituto Cervantes*.

Les activités se déroulent dans cet ordre:

- Activité 1 : Méthode articulatoire université Iowa
- Activité 2 : Exercices de correction phonétique/ opposition phonologique
- Activité 3 : Exercices d'écoute et répétition, méthode technologique
- Activité 4 : Virelangues

Dans le cas des sons g-j, où nous avons une cinquième activité, c'est une activité ludique proposée par l'Institut Cervantes. C'est une course où, pour arriver au point d'arrivée, les élèves ne peuvent avancer qu'en prononçant les mots des phonèmes recherchés. Prenons en exemple les activités dédiées aux sons b-v.

*Activité 1: Méthode articulatoire de l'Université d'Iowa.* L'enseignante présente la plateforme multimédia de l'Université d'Iowa qui suit la méthode articulatoire. Le tout est projeté au tableau, les hauts-parleurs sont allumés. Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. L'enseignante présente l'occlusive espagnole (/b/) et son approximante (/β/). Elle explique la différence entre les deux. Elle présente la fricative française (/v/). La méthode présente un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. Finalement, un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots.

L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation en donnant de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter et les félicite.

Les élèves visionnent les schémas. Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises.

*Activité 2: Exercices de correction phonétique/ opposition phonologique.* L'enseignante projette les diapositives des exercices de correction phonétique. Elle explique l'exercice. Il est question ici de pratiquer les approximantes. L'enseignante prononce l'approximante de façon exagérée, pour mettre l'accent sur cette prononciation.

- occlusive en position intervocalique pour diminuer la tension articulaire

- ába - ába
- óbo - óbo
- éba - éba
- úbo - úbo
- íba - íba

- ajout d'une voyelle d'appui, répétition et accélération jusqu'à disparition de la voyelle

- |                         |   |                       |   |           |
|-------------------------|---|-----------------------|---|-----------|
| - impos <b>í</b> b(e)le | > | impos <b>í</b> b(e)le | > | imposible |
| - á <b>r</b> (o)bol     | > | á <b>r</b> (o)bol     | > | árbol     |
| - ob <b>(e)</b> jéto    | > | ob <b>(e)</b> jéto    | > | objeto    |
| - ab <b>(o)</b> solúto  | > | ab <b>(o)</b> solúto  | > | absoluto  |

Les élèves lisent et répètent, d'abord avec la voyelle d'appui jusqu'à ce qu'elle disparaisse. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, en donnant de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter et les félicite.

*Activité 3: Exercices d'écoute et répétition, méthode technologique.* L'enseignante explique la prochaine activité. Il s'agit d'écouter un document audio du manuel *En*



*Directo* et les élèves doivent répéter ce qu'ils entendent. Cette unité a été vue en classe et le vocabulaire a également été travaillé.

- Transcription:

- *divertido*
- *viajar*
- *aventurero*
- *vivir*
- *valiente*

Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois, ils pratiquent la prononciation des sons de manière individuelle.

*Activité 4: Virelangues.* Les activités de virelangues sont projetées au tableau.

*Bárbara tenía una vaca  
Que se llamaba Valencia  
Que se vestía de blanco  
Y que bailaba con botas, escoba, vosotros y Valentín.*

*Pablo Pablito clavó un clavito  
¿Qué clavito clavó Pablo Pablito?  
Ese bobo, vino nunca beber debe;  
vida boba y breve vivirá si bebe.*

Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation en donnant de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter et les félicite.

Le déroulement de toutes les activités se passe plutôt bien. Le détail des observations se trouve dans le journal de bord en annexe (voir annexe E, p.87). Voici un aperçu du

déroulement général des activités :

- L'enseignante accueille les élèves à la porte avec le sourire. Elle est arrivée en avance dans sa salle de classe pour préparer le matériel. Elle est bien habillée et a une bonne posture. Malgré le fait que l'enseignante soit enceinte, elle est souvent debout, se déplace, bouge en classe et a une énergie débordante.
- Les bureaux sont placés en demi-cercle en avant de la classe.
- Le groupe est réduit (10 ou 11 élèves), de façon à privilégier le travail en petits groupes. De cette manière, les rétroactions individuelles peuvent être immédiates et l'enseignante peut faire des interventions individualisées afin d'aider tous les étudiants dans leur apprentissage. Les élèves peuvent également s'entraider dans l'exécution des exercices de prononciation, s'écouter, comparer les sons, dans le but de s'améliorer.
- Les lumières sont tamisées et les rideaux sont tirés pour bien voir la projection, mais aussi pour aider les élèves à éviter les distractions (fenêtres donnant sur la rue).
- Le plan du cours est projeté au tableau. L'enseignante présente oralement le plan du cours. Elle explique pourquoi il peut être important de bien prononcer dans certaines situations de communication concrètes.
- Avant d'expliquer les objectifs des ateliers, l'enseignante demande aux élèves pourquoi selon eux il peut être important de bien prononcer.
- L'enseignante explique clairement l'activité.

### **3.6 La collecte de données**

Cette section présente les outils méthodologiques choisis pour répondre à nos objectifs d'expérimentation. Les instruments choisis sont le journal de bord et les questionnaires.

### **3.6.1 Le journal de bord**

L'objectif premier de cette étude vise l'évolution de nos compétences professionnelles par l'élaboration de l'expérimentation d'ateliers de prononciation en espagnol L3. Pour ce faire, nous avons choisi comme outil le journal de bord. Le journal de bord est beaucoup utilisé en formation en enseignement, notamment lors des stages de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol de l'UQTR. Le journal de bord est outil qui favorise l'introspection et qui supporte la réflexion sur la pratique professionnelle en enseignement (De Cock, 2007). L'enseignante inscrit dans son journal de bord ses observations sur chacune des méthodes d'enseignement de la prononciation en fonction des compétences professionnelles visées et leurs composantes ainsi que l'observation des comportements de ses élèves face à leurs motivations.

### **3.6.2 La grille d'observation**

Dans une grille d'observation qui prend la forme d'une rubrique (annexe F, p.98), l'enseignante note les effets de chaque activité des ateliers de prononciation observés sur les élèves. Dans cette rubrique de 5 niveaux, l'enseignante observe la participation des élèves, l'amélioration des élèves dans leur prononciation, l'aisance des élèves dans leurs capacités linguistiques et l'attitude des élèves dans chacune des activités. Afin d'identifier les activités qui fonctionnent le mieux et motivent davantage les élèves, nous avons attribué une note allant de 1 à 5 basés sur les critères observés dans la rubrique. Nous avons fait une moyenne des résultats sur 5 par critère, puis une note totale sur 20. Nous avons également mis une note sur 25 pour chacun des critères afin d'identifier à quel point ils ont été favorisés par nos ateliers de prononciation.

### 3.6.3 Les questionnaires aux étudiants.

Les questionnaires sondent les motivations et les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de la L3 et de la prononciation de l'espagnol. Nous voulons aussi connaître les raisons qui les motivent à apprendre cette langue.

Les questionnaires sont au nombre de deux : le pré-test et le post-test (voir annexe A, p.62 et 67). Ils sont imprimés version papier et les élèves y répondent de manière anonyme durant un cours d'espagnol. Les élèves disposent de trente minutes pour répondre au pré-test et quarante minutes pour le post-test. Le pré-test contient des questions sociodémographiques (âge, sexe...), des questions sur la langue maternelle, sur le nombre d'années d'étude de l'espagnol et 12 questions à choix multiple sur les raisons (motivations) pour l'étude de l'espagnol. Dans une deuxième section, six questions à court développement sur la prononciation dans l'apprentissage de l'espagnol sont posées. Le post-test reprend les questions du pré-test, avec une section supplémentaire (section 3) de quatre questions sur la perception des élèves de la pertinence des ateliers de prononciation. Les questions sur la motivation couvrent différents types de motivation (voir chapitre 2, section 2.2, p.18) :

- la motivation académique (questions n°1, 2 et 12),
- la motivation intégrative (questions n°3, 4, 8 et 11),
- la motivation instrumentale (questions n°5 et 9),
- la motivation intrinsèque (question n°10),
- la motivation extrinsèque (question n°6), et
- la motivation d'héritage (question n°7).

Les élèves répondent aux questions sur les types de motivation en indiquant leurs réponses sur des échelles Lickert de quatre niveaux variant de *1- pas du tout d'accord* à *4- tout à fait d'accord* (voir annexe A, p.62).

### **3.7 Analyse des résultats**

Dans cette partie nous traitons de l'analyse des résultats obtenus pour cette expérimentation. Il s'agit de l'analyse des données cueillies à l'aide des questionnaires, de la grille d'observation et du journal de bord.

#### **3.7.1 Analyse des questionnaires**

L'analyse des résultats issus des pré-tests et post-tests est faite de manière à relever les différences entre ces derniers, différences s'il y a, suite aux ateliers de prononciation. Nous cherchons à connaître les motivations des élèves à apprendre la langue, la place qu'occupe la prononciation dans l'apprentissage de la langue et si les ateliers de prononciation peuvent aider à la motivation des élèves à apprendre cette dernière. Les questionnaires sont lus par l'enseignante et elle compile les réponses.

#### **3.7.2 Analyse du journal de bord**

Les données recueillies à l'aide du journal de bord permettent de vérifier si nos interventions ont un certain effet observable quant à la motivation des élèves à l'apprentissage de l'espagnol et sa prononciation. Lors de la planification, nous sommes intéressée aux compétences professionnelles visées et aux méthodes d'enseignement de la prononciation. Nous y inscrivons la manière avec laquelle nous pouvons motiver nos élèves en prenant ces éléments en considération. Suite au déroulement des ateliers, nous tenons dans notre journal une grille d'observation sur la manière dont ces aspects sont appliqués pendant l'exercice et sur les effets observés sur les élèves. Nous pouvons alors observer le comportement des élèves en termes de participation, d'amélioration de leur prononciation, d'aisance dans leurs capacités linguistiques suite aux rétroactions de l'enseignante et de leur attitude dans chacune des activités. Nous en analysons le contenu du journal et repertorions les entrées qui correspondent au développement des compétences professionnelles visées et aux autres résultats recherchés (par exemple, amélioration de la prononciation de nos élèves).

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans le présent chapitre nous présentons les résultats obtenus suite à l'intervention expérimentée pour cette étude. Nous y exposons les résultats qui répondent à nos objectifs d'essai et à notre question: *Quels sont les effets, pour l'enseignant et pour l'apprenant, d'une démarche d'enseignement de la prononciation des sons espagnols difficiles à prononcer pour les élèves francophones?* Dans une première partie, nous présentons les résultats liés au journal de bord. Ensuite, nous présentons les résultats liés aux questionnaires remplis par les élèves. Finalement, nous discutons les résultats.

#### 4.1 Résultats liés au développement professionnel

Les résultats liés au journal de bord concernent le développement des compétences professionnelles. Les compétences professionnelles à développer lors de cette intervention sont les compétences 1, 3 et 4. Elles ont toutes été développées, d'une manière ou d'une autre, dans toutes les activités de prononciation, dans la planification ou dans le pilotage. Cette section se termine avec la présentation de nos observations sur les effets des ateliers de prononciation observés sur les élèves.

##### 4.1.1 Compétence professionnelle 1

Rappelons tout d'abord que la première compétence se décline *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* (MELS, 2001). Le tableau 3 de la page suivante montre les résultats des comportements observés en lien avec cette CP.

Tableau 3

*Comportements de la CPI observés pour les différents ateliers de prononciation offerts*

	Atelier sons v- b	Atelier sons s-z	Atelier sons g-j	Atelier sons r- rr
<b>Mobilisation /transformation des savoirs</b>	L'enseignante simplifie et vulgarise les sons sans donner des détails trop techniques pour les étudiants (dont les termes occlusif et approximante). L'enseignante omet les termes trop techniques ou les explique. Explication du bétacisme comme une histoire.	Termes techniques simplifiés/expliqués (interdentale aide à comprendre). Enseignante explique que la prononciation peut aider sur le plan de l'orthographe / homonymes.	L'enseignante omet complètement les termes techniques phonétiques - rien de significatif aux élèves.	L'enseignante explique que le rr est plutôt triple (minimum triple contact) Exagération de la prononciation.
<b>Apprentissages significatifs</b>	L'enseignante explique que le son /v/ n'existe plus depuis le XIII <sup>e</sup> siècle, elle le raconte sous forme d'anecdote.	L'enseignante montre aux élèves la correspondance son-graphie afin de les aider dans l'écriture et éviter des fautes d'orthographe.	L'approximante ne change pas le sens d'un mot, l'enseignante mentionne rapidement pour qu'ils connaissent son existence et pour ceux qui prononcent déjà très bien.	L'enseignante explique que la prononciation de ces sons peut jouer sur le sens du mot ( <i>pera</i> -poire; <i>perra</i> -chienne).
<b>Regard critique sur ses propres origines</b>	La non prononciation de l'approximante ne change pas le sens du mot. L'approximante est une subtilité de la langue espagnole, il ne sert à rien de trop s'y attarder. L'enseignante ne dédie pas trop de temps à ces sons.	La connaissance de l'interdentale est un atout. En l'enseignant, la variante latinoaméricaine se trouve enrichie, mon enseignement est plus complet.	L'enseignante ayant vécu en Espagne prononce le /x/ de manière très prononcée, plus que la plupart des latinoaméricains. Elle présente les différentes nuances de prononciation.	L'enseignante est consciente des nuances de prononciation. Elle exagère sa prononciation afin d'aider ses élèves à bien prononcer, elle n'a pas peur du ridicule.
<b>Prise en considération d'autrui dans approche culturelle</b>	Observation des élèves avant les ateliers pour identifier les sons qui causent difficultés. Sons qui ne causent pas beaucoup de difficultés, vus rapidement.	L'enseignante explique pourquoi en espagnol c'est <i>cero</i> et <i>cebra</i> (et pas comme en français zéro et zèbre). En regardant le temps filer, puisque j'ai préparé beaucoup d'exercices de correction phonétique, j'en ai sauté quelques uns pour avoir le temps de faire les exercices de type virelangues qui ont eu un certain succès au premier atelier.	L'enseignante explique que le son g est le même en français que dans gâteau. L'enseignante fait le parallèle avec le français voyelle d'appui qui ne se prononce pas: guerre, guitare, Guillaume et non Güillaume.	L'enseignante dédie plus de temps à cet atelier car c'est ces sons qui causent le plus de difficulté aux élèves.

Comme vu dans le cadre en ce qui concerne la première compétence professionnelle, « l'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de culture seconde en ce qui concerne les savoirs tant savants que scolaires contenus dans le programme de

formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage » (MELS, 2001, p.63). L'enseignante mobilise ses savoirs et les transforme pour être accessibles et intelligibles pour les élèves. Les activités de prononciation sont variées et pas trop techniques. L'enseignante a des connaissances assez poussées en phonétique cependant elle n'enseigne pas le contenu trop technique. Elle sait simplifier et transformer ses savoirs afin de les rendre accessibles pour ses élèves. Plus on avance dans les ateliers, plus l'enseignante délaisse les termes trop techniques.

L'enseignante tente de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves. Elle explique à quoi leur servent ces nouveaux apprentissages. Elle s'assure d'inclure et présenter la culture dans l'apprentissage. Dans les ateliers, l'enseignante aborde les variantes de prononciation, pas uniquement la sienne. L'enseignante porte un regard critique sur ses propres origines et adapte son enseignement de la prononciation en fonction de ce qu'elle pense qui serait plus bénéfique pour les élèves.

L'enseignante prend également le temps d'observer les difficultés de prononciation chez ses élèves. Elle identifie les sons qui causent le plus de difficultés de prononciation chez les apprenants et dédie le temps approprié selon la difficulté des élèves. Elle n'hésite pas à faire appel à la langue maternelle des élèves pour les aider à mieux comprendre et à faire des comparaisons et parallèles entre les deux langues. Elle prend en considération ses élèves. « Cette prise en considération d'autrui, c'est-à-dire des élèves, permet d'aborder l'enseignement-apprentissage dans une approche culturelle » (MELS, 2001, p.65).

Plus l'enseignante avance dans ses interventions, plus elle adapte son enseignement, l'épure, élimine les termes trop techniques, en fonction des besoins des élèves. Elle dédie plus de temps aux sons qui leur causent de la difficulté et aux activités qu'ils semblent davantage apprécier. Elle évolue dans la CP1.



### 4.1.2 Compétence professionnelle 3

La compétence professionnelle 3 s'énonce *Concevoir de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001). Le tableau 4 (p.40) montre les résultats des comportements observés en lien avec cette CP.

L'enseignante explique clairement aux élèves dans quel but la prononciation est enseignée, quels impacts concrets il peut y avoir dans leur vie s'ils prononcent bien ou mal certains mots dans des contextes de communication. Elle cherche à ce que les élèves soient conscients des objectifs de l'exercice. Concernant la compétence disciplinaire *Apprendre à communiquer oralement en espagnol*, l'enseignante porte une attention particulière aux éléments phonétiques. Par des activités de discrimination auditive et de correction phonétique elle amène les élèves à s'approprier et à réinvestir des sons propres à l'espagnol. L'enseignante connaît les sons qui causent le plus de difficultés chez les élèves. Anticipant les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre, les premiers ateliers sont dédiés aux sons les plus faciles à prononcer, ce qui permet de d'accorder du temps aux explications des activités. Comme des activités similaires sont reprises dans tous les ateliers, les sons plus difficiles sont enseignés lors du dernier atelier, permettant de passer moins de temps à l'explication des activités et accorder plus de temps à la pratique des sons.

Tableau 4

*Comportements de la CP3 observés pour les différents ateliers de prononciation offerts*

	Atelier sons v-b	Atelier sons s-z	Atelier sons g-j	Atelier sons r-rr
Finalités de l'apprentissage	<p>L'enseignante demande aux élèves pourquoi selon eux il peut être important de bien prononcer. Elle complète les interventions des élèves.</p> <p>Apprendre à communiquer oralement en espagnol- l'enseignante porte une attention particulière aux éléments phonétiques. Activités de discrimination auditive et de correction phonétique: amène les élèves à s'approprier et à réinvestir ces sons</p>	<p>Activités de discrimination auditive et de correction phonétique: amènent les élèves à s'approprier et à réinvestir ces sons. Enseigner interdentale: bénéfique pour élèves qui participeront au voyage en Espagne. Besoins/champ d'intérêt des élèves. L'enseignante trouve pertinent de l'enseigner: manuels et collègues espagnols. But: que les élèves démêlent les prononciations de l'interdentale espagnole et la prononciation latinoaméricaine et ne fassent plus la confusion.</p>	<p>L'enseignante amène les élèves à reconnaître le phonème /x/ propre à l'espagnol. Activités de discrimination auditive et de correction phonétique: amènent les élèves à s'approprier et à réinvestir ces sons.</p>	<p>Apprendre à communiquer oralement en espagnol. L'enseignante porte une attention particulière aux éléments phonétiques. Activités de discrimination auditive et de correction phonétique: amènent les élèves à s'approprier et à réinvestir ces sons.</p>
Anticipation des obstacles	<p>Les activités v-b sont faites assez rapidement. Les élèves comprennent rapidement la différence de l'occlusive et de son approximante et surtout que la fricative française n'existe pas en espagnol. Ces exercices sont surtout dédiés aux élèves qui prononcent déjà bien l'espagnol pour les aider à aller plus loin</p>	<p>L'Atelier des sons s-z se déroule également rapidement et bien. La variante permet aux élèves qui prononcent déjà bien l'espagnol de pousser davantage leurs connaissances sur la prononciation.</p>	<p>Ces sons ne causent pas beaucoup de problèmes de prononciation chez les étudiants. Certains ont toutefois de la difficulté à différencier le son /x/ du /R/ français comme nous l'avions anticipé en observant nos élèves. Ce son là est travaillé davantage avec les élèves qui éprouvent cette difficulté.</p>	<p>On peut dédier plus de temps aux sons qui causent de la difficulté sans perdre trop de temps sur des explications. Les vibrantes sont les sons qui causent le plus de difficulté de prononciation chez les apprenants. L'enseignante dédie plus de temps à ces sons et donne des exercices à la maison pour les élèves motivés à poursuivre la prononciation de ce son.</p>
Planification en tenant compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages	<p>L'enseignante utilise des exercices d'écoute du manuel, les élèves reconnaissent le contenu déjà travaillé en classe (vocabulaire familier). Les activités d'écoute nous permettent de faire le lien avec la progression. Les ateliers sont faits pendant les cours en 1/2 groupes: avantage, le nombre d'élèves.</p>	<p>L'enseignante choisit des mots que les élèves connaissent pour les exercices d'opposition phonologique.</p>	<p>L'enseignante explique globalement la signification du contenu des virelangues pour que les élèves comprennent ce qu'ils disent.</p>	<p>L'enseignante utilise du vocabulaire connu par les élèves pour les exercices d'opposition phonologique ou explique la signification de certains mots non connus par tous.</p>

#### 4.1.3 Compétence professionnelle 4

La compétence 4 se décline *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001). Le tableau 5 (p.42) montre les résultats des comportements observés en lien avec cette CP.

L'enseignante pilote des activités stimulantes et motivantes pour impliquer les élèves dans leur apprentissage. L'enseignant doit « [...] stimuler, [...] motiver, exiger le meilleur de [l'élève] et l'accompagner, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche » (MELS, 2001, p.85). Elle le fait en étant un modèle pour les apprenants. Elle crée également une ambiance de classe agréable et relaxante. Elle développe une bonne relation professionnelle avec les élèves. Elle fait en sorte que les cours soient intéressants. L'enseignante met à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées dès le premier atelier.

L'enseignante agit comme guide. En leur présentant plusieurs possibilités de prononciation, les élèves choisissent celle qui convient le mieux à leur réalité. Elle cherche à favoriser l'autonomie de ses élèves. Elle encadre les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages. Dans les premiers ateliers, elle s'assure que les élèves ont bien compris les activités. À la fin des ateliers, les élèves sont très autonomes, connaissant le déroulement des activités. L'enseignante dédie plus de temps aux rétroactions afin d'aider les élèves dans leur prononciation. Elle habilite également les élèves à travailler en coopération, les faisant travailler en petits groupes.

Tableau 5

*Comportements de la CP4 observés pour les différents ateliers de prononciation offerts*

	Atelier sons v-b	Atelier sons s-z	Atelier sons g-j	Atelier sons r-rr
Activités stimulantes et motivantes, bonnes relations/ ambiance de classe	L'enseignante accueille les élèves à la porte avec le sourire. Elle est bien habillée et a une bonne posture. Bien qu'elle soit enceinte, elle est souvent debout, se déplace, bouge en classe et a une énergie débordante. L'enseignante est souriante et se montre passionnée par sa matière (ton dans la voix, enthousiasme). L'enseignante prononce de façon exagérée avec gestuelle accentuant le relâchement, pitreries de l'enseignante, les élèves rient.	L'enseignante ne demande pas le silence à tout moment. Les élèves se sentent en confiance. Les élèves rient beaucoup en visionnant les schémas et en écoutant les prononciations. Ils s'amuse en répétant.	Ils rigolent avec respect quand leurs camarades se trompent. Quand c'est leur tour et qu'ils se trompent, ils rigolent également. Les élèves jouent. Ils s'entraident pour trouver la bonne réponse.	Malgré le caractère ludique de l'activité, lors des dérapages des élèves, l'enseignante ramène rapidement les étudiants à l'ordre sans problèmes.
Ressources nécessaires	L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.	L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.	L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.	L'enseignante distribue des photocopies aux élèves qui désirent poursuivre la pratique de ces sons. Elle met aussi les exercices sur le portail.
Enseignante-guide/travail coopération/ autonomie	Parfois les élèves répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.	Présentation des variantes. Les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans que l'enseignante les interroge. L'enseignante ne fait que mentionner l'activité, elle n'a pas besoin de l'expliquer. Les élèves s'aident entre eux.	Les élèves jouent. Ils s'entraident pour trouver la bonne réponse (autonomie, entraide).	Les exercices étant similaires à ceux des ateliers précédents, les élèves savent ce qu'ils ont à faire. Les élèves pratiquent par eux-mêmes certains exercices sans que l'enseignante les interroge forcément.
Encadrement des apprentissages	L'enseignante explique clairement l'activité et les objectifs. Elle demande à un élève de reformuler ce qu'il faut faire. L'enseignante montre par un exemple la prononciation à faire.	L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.	L'enseignante prononce de manière exagérée, avec des gestes, le son /x/ et l'approximante /ɣ/. Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. Ils identifient le son et la prononciation à atteindre ou à s'y rapprocher. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Ils participent, malgré des difficultés, ils n'ont pas peur d'oser, de faire des erreurs.	L'enseignante prononce le /r/ de manière exagérée. L'enseignante encourage les élèves à prononcer également de manière exagérée. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.

L'enseignante tente du mieux qu'elle peut de piloter des séquences d'enseignement et qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages. Toutefois, dû à des contraintes de temps et d'horaire, les ateliers sont faits de manière très ponctuelle. La plupart des séquences d'enseignement tiennent en compte de la logique du contenu et de la progression des apprentissages. Si ce n'est pas le cas, l'enseignante prend le temps d'expliquer certains termes ou en élimine certains selon les connaissances des élèves.

#### **4.2 Effets des ateliers de prononciation observés sur les élèves**

À l'aide d'une grille d'observation qui prend la forme d'une rubrique (voir annexe F, grille d'observation, p.97), nous observons la participation des élèves, l'amélioration des élèves dans leur prononciation, certaines qualités d'un bon apprenant de L2 et l'attitude des élèves dans chacune des activités. Le tableau 6 de la page suivante rapporte la réaction des élèves aux différentes activités de prononciation selon les critères suivants: la participation, l'amélioration de la prononciation, les qualités d'un bon apprenant et l'attitude.

Globalement, le tableau 6 permet de dire que les ateliers favorisent la participation des élèves (23,4/25). Concernant la prononciation, les améliorations (16,5/25) sont d'ordre moyen. Rappelons que notre objectif n'était pas l'atteinte de la prononciation native. Les élèves démontrent de bonnes qualités d'apprenant de L2, (23,5/25): les élèves écoutent les conseils de l'enseignante, ont confiance en leurs capacité, osent se tromper, persévèrent et s'entraident. Le dernier élément observé est l'attitude des élèves pendant les ateliers. L'attitude des élèves se révèle plutôt positive (21,65/25). Pour la plupart des activités, les élèves démontrent beaucoup d'intérêt pour l'activité, débordent d'enthousiasme et semblent vraiment avoir beaucoup de plaisir (rient, applaudissent, ne voient pas le temps passer). Les effets des ateliers de prononciation observés sur les élèves sont somme toute positifs quant aux critères observés.

Tableau 6

*Réaction des élèves aux différentes activités de prononciation selon 4 critères*

Type d'activité	Participation	Amélioration de prononciation	Qualités bon apprenant L2	Attitude	Total /20
<b>Articulatoire</b>	4,75	2,5	4,75	5	17
<b>Correction phonétique /opposition phonologique</b>	4,5	3,25	4,75	4,25	16,75
<b>Technologique</b>	4,4	4	4	3,4	15,8
<b>Virelangues</b>	4,75	3,75	5	5	18,5
<b>Jeu course aux mots (Institut Cervantes)</b>	5	3	5	4	17
<b>Total /25</b>	23,4	16,5	23,5	21,7	

Les étudiants répondent très bien aux activités proposées. Les notes varient entre 15,8/20 et 18,5/20. Les élèves participent activement aux activités de la méthode articulatoire, les virelangues et le jeu de l'Institut Cervantes. L'amélioration de la prononciation est perçue surtout dans les activités technologiques et les virelangues. Les élèves ont les qualités d'un bon apprenant dans toutes les activités, un peu moins toutefois dans les activités de type technologique. Les élèves ont une attitude exemplaire lors des activités issues de la méthode articulatoire et des virelangues. Les activités qui semblent le moins motiver les élèves sont celles de la méthode technologique (note de 15,8), quoiqu'il s'agisse là d'un score acceptable.

#### 4.3 Résultats de la prononciation des étudiants par rapport aux sons ciblés

Lors de l'enseignement des ateliers de prononciation sur les sons ciblés, nous remarquons une amélioration de leur prononciation allant de *petite amélioration* à *grands progrès*. Selon le tableau 6, l'amélioration de la prononciation obtient une note totale de 16,5/25, les notes variant de 2,5/5 à 4/5 selon la méthode utilisée et le son ciblé. Rappelons que nous ne cherchons pas à obtenir une prononciation native chez nos

apprenants, mais à vérifier si, avec ces exercices précis, nous pouvons aider nos élèves à améliorer leur prononciation. Suivent les observations entrées dans notre journal de bord relativement à l'amélioration de la prononciation des élèves pour les sons ciblés dans cette étude (voir annexe E, p.87).

Tableau 7

*Observations de la prononciation des élèves durant les ateliers de prononciation*

<p>Sons v-b</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avec cette méthode les élèves sont capables de différencier les sons et les prononcer.</li> <li>- Ils comprennent les nuances.</li> <li>- Il leur semble clair maintenant que le son fricatif n'existe pas. On voit cela dans leur prononciation, ils ne prononcent plus /v/.</li> <li>- Les activités de l'atelier 1.1 <u>v-b</u> (/b/, /β/, /v/) sont faits assez rapidement. Les élèves comprennent rapidement la différence de l'occlusive et de son approximante et surtout que la fricative française n'existe pas en espagnol (au début des ateliers certains la prononçaient encore, à la fin des ateliers ils ne la prononcent plus).</li> </ul>
<p>Sons s-z</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Atelier 1.2 sur <u>Les sons s-z</u> (/θ/, /s/, /ʃ/) se déroule également rapidement et bien.</li> <li>- Ils réussissent à prononcer l'interdentale, mais de façon peu naturelle, parfois exagérée.</li> <li>- La variante davantage sifflée et apicale permet aux élèves qui prononcent déjà bien l'espagnol de pousser davantage leurs connaissances sur la prononciation. Certains réussissent à la prononcer.</li> </ul>
<p>Sons g-j</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelques élèves ont de difficultés à prononcer le son /x/, ils le confondent avec le /R/.</li> <li>- La méthode articulatoire semble aider les élèves à comprendre la mécanique derrière la prononciation de ce son.</li> <li>- Certains élèves parviennent à améliorer leur prononciation.</li> <li>- Ces sons ne causent pas beaucoup de problèmes de prononciation chez les étudiants.</li> <li>- Certains ont toutefois de la difficulté à différencier le son /x/ du /R/ français, comme nous l'avions anticipé.</li> </ul>
<p>Sons r-rr</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beaucoup d'élèves prononcent le /r/ simple comme un /rr/, le r anglais ou comme le /R/ français.</li> <li>- D'autres n'arrivent pas à prononcer le /rr/ et le prononcent simple ou /R/.</li> <li>- D'autres prononcent les deux parfaitement.</li> <li>- Ces exercices semblent aider certains élèves.</li> <li>- Certains élèves qui n'y arrivaient pas au début des ateliers réussissent à prononcer le /rr/ (pas systématiquement à tous les coups, mais arrivent à prononcer le son).</li> <li>- La prononciation du /r/ simple semble plus facile à atteindre en faisant les exercices.</li> </ul>

#### 4.4 Résultats liés aux motivations à l'apprentissage de l'espagnol L3 des élèves à l'étude

Nous posons 12 questions à nos étudiants pour en connaître davantage sur leurs motivations à apprendre l'espagnol. Rappelons les motivations visées par nos questions:

- la motivation académique (questions n°1, 2 et 12),
- la motivation intégrative (questions n°3, 4, 8 et 11),
- la motivation instrumentale (questions n°5 et 9),
- la motivation intrinsèque (question n°10),
- la motivation extrinsèque (question n°6), et
- la motivation d'héritage (question n°7).

Pour connaître les motivations à l'apprentissage adoptées par nos élèves, nous classons leurs réponses dans le tableau suivant, en regroupant les questions par type de motivation. Les réponses des participants sont également regroupées sous les appellations *négative* (*pas du tout d'accord + peu d'accord*) et *positive* (*assez d'accord + tout à fait d'accord*). Les pourcentages obtenus indiquent combien d'élèves endossent (positive) ou non (négative) les différents types de motivations étudiés.

Tableau 8

*Motivations à l'apprentissage adoptées par les participants à l'étude*

Motivation	Négative ( <i>pas du tout d'accord + peu d'accord</i> )	Positive ( <i>assez d'accord + tout à fait d'accord</i> )	Rang
Académique (Q1, Q2, Q12)	60,6 %	39,4 %	4e
Intégrative (Q3, Q4, Q8, Q11)	40,2 %	59,8 %	3e
Instrumentale (Q5, Q9)	28,6 %	71,4 %	1e
Intrinsèque (Q10)	33,3 %	66,7 %	2e
Extrinsèque (Q6)	28,6 %	71,4 %	1e
Héritage (Q7)	100 %	0 %	5e



Les motivations instrumentales et extrinsèques arrivent toutes deux au premier rang du classement avec 71,4 % des participants disant être *assez et tout à fait* motivés par des raisons instrumentales ou extrinsèques. La motivation intrinsèque se retrouve au deuxième rang avec 66,7 % de répondants endossant ce type de motivation. Au troisième rang se trouve la motivation intégrative avec 59,8 % de répondants. Nous pouvons constater également que les élèves sont davantage motivés par les voyages (Q4 = 61,9 %) et par le goût de communiquer avec des natifs (Q8 = 85,8 %) que par la culture (Q3 = 42,8 %) ou l'amour de la langue (Q11 = 48,6 %). Au quatrième rang se trouve la motivation académique avec un score de 39,4 %. Les élèves ne sont pas très animés par cette motivation, si ce n'est que par la facilité de la langue comparée avec les autres langues offertes par l'établissement (Q12 = 57,2 %). Finalement, aucun participant ne s'est dit motivé à apprendre l'espagnol pour des raisons de type *héritage*.

De manière générale, nos élèves semblent adopter des motivations de types intégratives, instrumentales, intrinsèques et extrinsèques. Peu d'élèves sont motivés par la motivation académique ou d'héritage.

#### **4.5 Effets des ateliers de prononciation sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 des élèves**

Nous demandons aux élèves de classer par ordre d'importance les aspects de l'espagnol qu'ils aimeraient travailler davantage entre l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et la prononciation. Le tableau 9 de la page suivante montre l'importance qu'ils accordent à la prononciation avant et après les ateliers de prononciation.

Dans le pré-test, lorsqu'il est demandé aux élèves de classer par ordre d'importance les aspects de la langue qu'ils aimeraient travailler davantage, le vocabulaire arrive en première place au pré-test et au post-test. Dans l'explication de leur choix de hiérarchie des aspects de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire, prononciation), aussi

bien dans le pré-test que le post-test, beaucoup ont fait ressortir l'importance de l'expression orale (voir participants 1, 2, 3, 4, 5, 10 et 11 annexe B, p.72).

Tableau 9

*Importance accordée à la prononciation par les participants avant et après les ateliers de prononciation*

Rang	Pré-test (21 étudiants)	Post-test (21 étudiants)	Différence pré-test/post-test
1 <sup>e</sup>	9,5 %	19 %	+9,5 %
2 <sup>e</sup>	38,1 %	33,3 %	-4,8 %
3 <sup>e</sup>	19 %	19 %	aucune
4 <sup>e</sup>	33,3 %	26,6 %	-6,7 %

Si on regarde uniquement la place de la prononciation comme l'indique le tableau ci-dessus, 9,5 % des étudiants la placent au premier rang. Après l'enseignement des ateliers, ce chiffre augmente à 19 %. Nous constatons également au pré-test que 33,3 % des élèves placent la prononciation au dernier rang. Après les ateliers, ce chiffre diminue à 26,6 %. On peut donc déduire que, suite aux ateliers de prononciation, les élèves accordent plus d'importance à la prononciation. Avant les ateliers, les élèves sont peut-être réfractaires à l'enseignement de la prononciation. Suite aux ateliers, les élèves démontrent plus d'intérêt à la prononciation et veulent la travailler davantage. Nous pouvons penser que cet attrait envers cet aspect de la langue peut être un effet des ateliers de prononciation. Enseigner la prononciation pourrait les motiver à l'apprentissage de l'espagnol.

À la question je considère que la prononciation est importante pour l'apprentissage d'une langue, au pré-test, 61,9 % des étudiants ont répondu *tout à fait d'accord* et au post-test le chiffre augmente à 71,4 %. La compréhension, la communication et l'importance de l'oral font encore partie des éléments justificatifs des

élèves pour cette question (voir participants 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 et 15). Encore une fois, suite aux ateliers, la perception de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue a augmenté.

La dernière section de notre post-test concerne les raisons à la base de l'intérêt des ateliers de prononciation tel que qualifiées par les élèves. Le tableau ci-dessous montre les résultats obtenus à cette question.

Tableau 10

*Intérêt des ateliers de prononciation tel que qualifiés par les participants à l'étude*

<b>Pertinents</b>	<b>Amusants</b>	<b>Perte de temps</b>	<b>Motivants</b>
85,7 %	85,7 %	4,8 %	61,9 %

Le tableau 10 montre que 85,7 % des étudiants trouvent les ateliers pertinents (n *tout à fait d'accord* = 57,1 % + n *assez d'accord* = 28,6 %). Ce même pourcentage d'étudiants trouve les ateliers amusants (n *tout à fait d'accord* = 52,4 % + n *assez d'accord* = 33,3 %). Un seul candidat (4,8 %) est *assez d'accord* de qualifier les ateliers comme une perte de temps (n *pas du tout d'accord* = 76,2 % et n *peu d'accord* = 19 %). Finalement, à la question *ces activités de prononciation me motivent dans l'apprentissage de l'espagnol*, 61,9 % des candidats trouvent que les activités de prononciation ont joué un rôle positif quant à leur motivation à l'apprentissage de la langue (n *tout à fait d'accord* = 19 %, n *assez d'accord* = 42,9 %, n *peu d'accord* = 33,3 %), un seul candidat n'étant *pas du tout d'accord*.

#### 4.6 Discussion des résultats

Lors de la planification des ateliers de prononciation, les compétences professionnelles visées sont très présentes dans l'esprit de l'enseignante. En tenant un journal de bord, elle peut voir l'évolution et le développement de ses agissements à

travers les différents ateliers, car cet outil favorise l'introspection et la réflexion sur la pratique professionnelle. En nous ancrant dans une démarche de résolution de problème, nous développons ainsi les compétences professionnelles visées dans la conception, la réalisation et les mises à l'essai des ateliers de prononciation.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement de la prononciation, nous avons vu dans le cadre qu'aucune de ces méthodes n'était parfaite. En présentant plusieurs activités suivant les différentes méthodes, nous observons comment les élèves réagissent face à ces différentes activités. Bien que l'activité de type virelangue est celle qui semble le mieux fonctionner auprès de nos étudiants, les autres activités ont chacune des forces qui viennent la compléter. Nous maximisons la qualité de notre enseignement en mettant de l'avant les forces de chacune de ces méthodes. L'activité qui fonctionne moins bien est celle de la méthode technologique. Les résultats peuvent s'expliquer par le fait qu'elle n'a pas pu être exploitée à son plein potentiel. En effet, le laboratoire de langue n'était pas disponible au moment où les ateliers ont été réalisés. La méthode technologique se fonde sur l'écoute et la répétition de sons. Avec cette méthode, les élèves écoutent des enregistrements qu'ils répètent le plus fidèlement possible, consciemment ou inconsciemment, à leur rythme. Les élèves n'ont pas eu la chance de pratiquer l'écoute et la répétition de manière autonome et à leur rythme, parce que nous n'avions pas accès au laboratoire de langues. Cela dit, les élèves ont tout de même trouvé ces activités pertinentes et amusantes et ont été motivés dans leur apprentissage, en plus d'améliorer leur prononciation.

Nous avons vu dans le cadre qu'une personne motivée fait des efforts, est persistente, est attentive et démontre de la confiance en elle. Pendant les ateliers de prononciation, les élèves se sont montrés motivés par leur attitude et leur participation en démontrant des qualités d'un bon apprenant. Nous avons également soulevé dans le cadre que la mire de la motivation à apprendre en classe est sur la perception de l'élève sur l'activité. Elle est influencée par l'enseignant, l'ambiance de classe, le contenu de

cours et le matériel utilisé. En travaillant sur ces aspects nous avons favorisé la motivation des élèves à l'apprentissage de la L3. Selon nos observations, les réponses des élèves vont en ce sens.

Pour ce qui est des motivations à l'apprentissage des élèves, les principales sont les motivations intégratives, instrumentales, intrinsèques et extrinsèques. Les élèves sont conscients de l'importance de la langue tierce (voir 1.2.1 Pertinence sociale, p.3), ils sont intéressés par la langue et ce qui les motive surtout est la communication et les voyages, motivations tout à fait adaptées à leur âge et réalité. Comme nous l'avons soulevé dans le cadre théorique, plusieurs personnes apprennent l'espagnol pour le travail, pour voyager ou par amour de la langue. L'apprendre peut être « fort utile au moment de se trouver un emploi [...] en raison de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones » (Gouvernement du Québec 2011, p.1). Nos élèves apprennent l'espagnol pour ces mêmes raisons.

## **CHAPITRE V**

### **CONCLUSION**

Nous discutons dans ce dernier chapitre des limites de notre étude. Nous terminons ce travail en vous présentant les conclusions tirées de notre intervention.

#### **5.1 Notre étude**

Avec cette étude nous avons voulu connaître le effets d'une démarche d'enseignement de la prononciation sur les sons difficiles à prononcer pour les élèves francophones et motiver les élèves dans leur apprentissage. De fait, nous avons remarqué un manque de motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 chez nos élèves de cinquième secondaire, en plus de certaines erreurs de prononciation. Nous voulions donc vérifier si l'enseignement d'ateliers de prononciation pouvait motiver nos élèves dans leur apprentissage de la langue. Le tout a été fait dans une démarche de résolution de problème dans le but de développer nos compétences professionnelles.

#### **5.2 Limites**

Cette étude a été réalisée auprès d'un seul groupe de cinquième secondaire, car dans ma tâche cette année, je n'en avais qu'un. Dans l'éventualité où nous referions cette étude, il serait intéressant de recourir à un groupe témoin de façon à comparer les résultats d'une classe qui aurait bénéficié des exercices de prononciation et ceux d'une classe qui n'aurait pas eu accès à ces ateliers. Cela aurait permis de mieux évaluer l'effet des ateliers sur la motivation à l'apprentissage.

Une autre limite est celle de la désirabilité sociale. Nous pouvons nous poser la question à savoir si les participants ont répondu honnêtement et sincèrement aux

questionnaires ou ont répondu ce que l'expérimentatrice voulait entendre, pour lui faire plaisir, pour se faire apprécier. Cela dit, les questionnaires étant anonymes, nous pouvons espérer une sincérité dans les réponses.

Nous considérons également comme limite le nombre de participants. Pour cette étude nous avons peu de candidats. Les statistiques peuvent donc rapidement changer avec quelques réponses différentes.

De plus, par contraintes de temps et d'horaire, nous n'avons pu faire que des ateliers de prononciation de manière très ponctuelle. Nous avons ciblé des sons et les avons travaillé en parallèle des séquences d'enseignement. Nous avons alors peu travaillé la prononciation spontanée et les aspects du ton et de l'intonation (plan suprasegmental) pour travailler davantage les sons isolés (plan segmental).

Également, les laboratoires de langue n'étant pas disponibles, les exercices de la méthode technologique ont été réalisés en salle de classe. Les élèves ont pu tout de même faire de nombreuses écoutes en classe. S'ils avaient eu accès au laboratoire de langue, les élèves auraient été en mesure d'écouter les extraits audio à leur rythme, s'enregistrer et entendre leurs réalisations. Ils auraient été plus autonomes dans leur apprentissage et ce dernier aurait été davantage ciblé à leurs besoins. Si cette méthode avait été pleinement exploitée, l'amélioration de la prononciation aurait peut-être été plus importante et certains résultats comme la participation ou l'attitude auraient peut-être été différents. L'amélioration de la prononciation, la participation et l'attitude des élèves accroissent le potentiel motivationnel de cette activité et, par conséquent, de la motivation à l'apprentissage de l'espagnol.

Finalement, afin de rendre cette étude plus complète, nous aurions pu nous pencher sur les impacts des ateliers de prononciation sur les motivations endossées par les élèves. Nous ouvrons ainsi la porte à d'éventuelles recherches ultérieures.

### **5.3 Conclusions**

Nous terminons cet essai en présentant nos conclusions sur cette étude. Nous tirons des conclusions quant au développement professionnel et au lien entre la prononciation et la motivation à l'apprentissage de l'espagnol langue tierce.

#### **5.3.1 Développement professionnel**

Cette intervention nous a permis de développer les CP 1, 3 et 4 ciblées et de faire le point sur notre pratique en enseignement. Notre objectif était de décrire l'évolution des CP en expérimentant les ateliers de prononciation. En tenant un journal de bord nous avons décrit l'évolution de ces compétences professionnelles pendant l'enseignement des ateliers. Nous pouvons conclure que par le biais de cette étude nous avons fait une introspection sur notre pratique et avons pris du recul dans le but de l'améliorer. Cette expérimentation nous sert de modèle pour toujours chercher à s'améliorer et s'accomplir en tant qu'enseignant en développant nos compétences professionnelles.

#### **5.3.2 Prononciation**

Notre deuxième objectif était d'expliquer les effets des ateliers de prononciation sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3. À ce sujet, nous avons observé chez les étudiants une grande participation, une amélioration de la prononciation, une bonne attitude et des qualités d'un bon apprenant de L2 pendant les ateliers de prononciation. De plus, suite aux ateliers, les élèves ont démontré davantage d'intérêt pour cet aspect de la langue. Cet intérêt est un des effets des ateliers. Les élèves les ont trouvés pertinents, amusants et motivants.

Les erreurs de prononciation évoquées dans la problématique et le cadre théorique concordent avec nos observations et les réponses des élèves. Nous avons su observer et anticiper les erreurs et nous les avons travaillées. Avec le peu d'exercices de



prononciation que nous avons faits en classe nous avons observé une amélioration sur le plan de la prononciation de ces sons. Ces phonèmes sont donc enseignables et notre suggestion est de travailler principalement ces sons avec des élèves francophones qui apprennent l'espagnol comme langue étrangère. Nous suggérons de dédier davantage de temps aux sons r-rr et g-j, car ce sont ceux qui causent plus de difficultés chez les apprenants francophones. Les élèves ont rapporté que la prononciation n'était pas suffisamment enseignée dans les cours d'espagnol. En constatant l'amélioration de la prononciation chez nos élèves après l'enseignement de quelques ateliers de prononciation, nous suggérons fortement de l'enseigner. Quant à la manière de le faire, nous avons expérimenté l'enseignement de la prononciation avec plusieurs activités provenant de différentes méthodes. Bien que certaines méthodes semblent être plus appréciées chez nos étudiants, les combiner à d'autres méthodes renforce la qualité de l'enseignement. De fait, aucune méthode ne nous a semblé parfaite. Considérant ces aspects, nous suggérons d'enseigner la prononciation en classe d'espagnol en variant les méthodes d'enseignement.

Les élèves dans cette intervention étaient des adolescents de cinquième secondaire. Ces derniers dépasseraient l'âge critique pour l'apprentissage de la prononciation d'une L2 (voir Facteur de l'âge 1.2.3.2, p.11). Or, quand on parle de l'âge critique, un enfant en bas âge aurait plus de facilité à apprendre une L2, toutefois, un adulte ou adolescent ayant dépassé cet âge critique pourrait avoir certaines aptitudes en apprentissage des langues, notamment parce qu'il a appris à apprendre. En peu de séances, nous avons pu observer des améliorations quant à la prononciation chez certains de nos élèves. Bref, peu importe l'âge des apprenants, nous ne voyons aucune contre-indication pour enseigner la prononciation en L2 au secondaire. Au contraire, ces étudiants possèdent des aptitudes et sont encore en mesure d'améliorer leur prononciation.

### 5.3.3 Motivation à l'apprentissage

Les motivations principales de nos élèves pour apprendre l'espagnol L3 se sont révélées intégratives, instrumentales, intrinsèques et extrinsèques. Peu d'élèves, voire aucun, seraient motivés par la motivation académique ou d'héritage. Le voyage, la communication et la profession sont les principaux aspects qui motivent nos élèves à apprendre cette langue. Par conséquent nous suggérons que, en enseignement de l'espagnol L3, l'enseignant recourt à des activités qui ciblent des thématiques en lien avec le voyage, la communication et la profession. Ces thèmes sont à exploiter dans la classe de L3 pour attirer et maintenir la motivation des élèves. En outre, le développement de voyages culturels ou de coopération, les voyages d'échange, les sorties culturelles, les échanges épistolaires ainsi que toute autre activité mettant les élèves en contexte réel de communication pourraient alimenter la motivation à l'apprentissage de la langue cible. Si c'était à refaire, nos ateliers de prononciation auraient davantage ciblé ces thématiques afin de maintenir la motivation des élèves.

Finalement, les résultats montrent que l'enseignement de la prononciation peut agir en tant qu'élément motivant en apprentissage d'une langue seconde. Nous suggérons donc d'inclure à notre pratique d'enseignement davantage d'activités sur la prononciation de la langue, notre étude semblant soutenir les bienfaits de l'enseignement de cet aspect de la langue dans la motivation de nos élèves. Sans viser une prononciation native ou délaisser les autres aspects de la langue, enseigner la prononciation risque non seulement d'améliorer la prononciation de nos élèves, elle semble aussi aider à la motivation à l'apprentissage de la langue.

## RÉFÉRENCES

- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Biblioteca Phonica 1*. Repéré à <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/>
- Biçer, O. (2008). *La motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères, les influences de la motivation sur la réussite dans l'apprentissage du français langue étrangère* (Thèse de maîtrise). Université de Gazi, Ankara.
- Bongaerts, T., Planken, B., & Schils, E. (1995). Can Late Starters Attain a Native Accent in Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis. Dans D. Singleton & Z. Lengyel (éds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Bristol : Multilingual Matters.
- Bueno Hudson, R. (2013). *Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera*. Communication présentée au Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes. Repéré à [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/04\\_bueno.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/04_bueno.pdf)
- Brown, G. (1992). *Approaches to Pronunciation*. Londres : Macmillan.
- Caussinus, M. (2004). *L'influence de la motivation sur la compétence et la performance des apprenants de Français Langue Étrangère en milieu universitaire louisianais: Théories, Perspectives et Stratégies*. LaFayette, LA : Université de Louisiane.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Madrid : Institut Cervantes. Repéré à <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cortés Moreno, M. (2002). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid : Edinumen.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001) Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY : Plenum.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain.
- Dieling, H., & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Munich : Langenscheidt.
- Encina, A. (1995). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid : Edelsa.
- Fernández Planas, A. M. (2005). *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española*. Barcelone : Horsori Editorial.
- Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. *The social psychology of language 4*. Londres : Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. NY : Peter Lang.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid : Arco/Libros.
- Göbel, H., & Graffman, H. (1977). Ein Stiefkind des Unterricht DaF: Ausspracheschulung. *Zielsprache Deutsch*, 3, 2-8.
- Gouvernement du Québec (2011). Programme de formation de l'école québécoise - Espagnol, langue tierce. Ministère de l'éducation du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf)
- Guiora, A.Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R. C. L., Dull, C.Y., & Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428.
- Institut Cervantes (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá : Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Institut Cervantes (2016). *El español: Una lengua viva. Informe 2016*. Alcalá : Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Jenkins, J. (2004). Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual review of applied linguistics*, 24(1), 109-125.

- Krashen, S., Scarcella, R. C., & Long, M. H. (éds.). (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Kremenjaš, K. (2013). *Motivation pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE)*. Université de Zagreb.
- Lafontaine, M. (2001). *Le Lien entre les attitudes et la motivation à apprendre une langue seconde (L2), les stratégies d'apprentissage et la réussite chez des étudiants de 5e secondaire*. Québec, QC : Université Laval.
- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY : John Wiley.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39, 369–377.
- Llisterri, J. (2001). Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías. Barcelone : *Es Espasa. Revista de profesores*. Repéré à <http://liceu.uab.es/~joaquim/home.html>
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Ministère de L'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*.
- Pérez Solas, M. J. (2006). *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Barcelone : *Biblioteca Phonica 3*. Repéré à [http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/rasgos\\_fon.pdf](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/rasgos_fon.pdf)
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 2e édition. New Jersey, NJ : Upper Saddle River.
- Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid : Edinumen.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Revista redELE 1*. Repéré à <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/segunda.html>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Pourhossein Gilakjani, A., & Reza Ahmadi, M (2011). Why is Pronunciation so Difficult to Learn? *English Language Teaching*, 4(3), 74-83.

- Torres Águila, J. R. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. *Biblioteca PHONICA 1*. Repéré à <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/>
- Saito, K. (2013). The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and production of English to adult Japanese learners. *Language Learning*, 63, 499-529.
- Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éds.), *La recherche en éducation, étapes et approches*, 124-147. Montréal, QC : ERPI.
- Scibetta, L., Bouvet, J., Debos, G., Del Rey Belinchon, J., Gillot, J., Pena, C., & Teulier, C. (2014). *Escalas Espagnol 2de - Manuel de l'élève*. Hatier.
- Statistique Canada. (2011). Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. *Enquête nationale auprès des ménages*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>

## **ANNEXES**

## ANNEXE A - QUESTIONNAIRES

### Questionnaire sur l'apprentissage de l'espagnol LV2

(Pré-test)

#### Section 1

*SVP cocher l'option qui vous décrit le mieux. Une seule réponse par question est permise.*

Âge : \_\_\_\_\_

Sexe : ☐ féminin ☐ masculin

Classe (groupe): \_\_\_\_\_

**Le français est ma \_\_\_\_\_ langue.**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème

**L'espagnol est ma \_\_\_\_\_ langue.**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ autre: \_\_\_\_

**Incluant l'année en cours, cette année est ma \_\_\_\_ année d'espagnol**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

☐ autre: \_\_\_\_\_



**1. J'étudie l'espagnol par défaut, l'allemand et le chinois ne m'intéressaient pas.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**2. J'étudie l'espagnol pour avoir accès à d'autres cours ou programmes dans mon avenir.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**3. J'étudie l'espagnol parce que je suis intéressé(e) par la culture hispanique (musique, cinéma, histoire, littérature, etc.).**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**4. J'étudie l'espagnol pour pouvoir voyager dans des pays hispanophones.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**5. J'étudie l'espagnol car c'est un atout sur un C.V.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**6. Obtenir de bonnes notes me motive dans mes études en espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**7. J'étudie l'espagnol parce que j'ai des parents d'origine hispanique ou qui parlent l'espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**8. J'étudie l'espagnol pour être en mesure de parler avec des personnes de langue espagnole.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**9. J'étudie l'espagnol car c'est une langue importante.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**10. Je suis intéressé(e) à apprendre l'espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**11. J'étudie l'espagnol parce que j'ai toujours aimé ou été attiré par cette langue**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**12. J'étudie l'espagnol parce que c'est plus facile car proche de français (comparativement au chinois et à l'allemand).**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

## **Section 2**

**1. Quelles sont les raisons pour lesquelles j'étudie l'espagnol (si différentes des sections précédentes)?**

---



---



---



---

**2. Quels aspects de l'espagnol (orthographe, grammaire, vocabulaire, prononciation) aimerais-tu travailler davantage durant le cours d'espagnol?**

**Classe par ordre d'importance, en insérant dans la case un numéro de 1 à 4 (1 étant le plus important et 4 étant le moins important), les aspects de l'espagnol que tu aimerais travailler davantage.**

☐ orthographe   ☐ grammaire   ☐ vocabulaire   ☐ prononciation

**Explique ton choix**

---



---



---



---

**3. Je considère que la prononciation est importante pour l'apprentissage d'une langue**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**4. Pourquoi?**

---



---



---



---

**5. Depuis que j'étudie l'espagnol, je considère qu'on étudie suffisamment la prononciation:**

☐ Oui   ☐ Non

**Pourquoi?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Quelles lettres (sons) as-tu de la difficulté à prononcer en espagnol?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Questionnaire sur l'apprentissage de l'espagnol LV2****(Post-test)****Section 1**

*SVP cocher l'option qui vous décrit le mieux. Une seule réponse par question est permise.*

Âge : \_\_\_\_\_

Sexe : ☐ féminin ☐ masculin

Classe (groupe): \_\_\_\_\_

**Le français est ma \_\_\_\_\_ langue.**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème

**L'espagnol est ma \_\_\_\_\_ langue.**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ autre: \_\_\_\_

**Incluant l'année en cours, cette année est ma \_\_\_\_ année d'espagnol**

☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

☐ autre: \_\_\_\_\_

**13. J'étudie l'espagnol par défaut, l'allemand et le chinois ne m'intéressaient pas.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**14. J'étudie l'espagnol pour avoir accès à d'autres cours ou programmes dans mon avenir.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**15. J'étudie l'espagnol parce que je suis intéressé(e) par la culture hispanique (musique, cinéma, histoire, littérature, etc.).**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**16. J'étudie l'espagnol pour pouvoir voyager dans des pays hispanophones.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**17. J'étudie l'espagnol car c'est un atout sur un C.V.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**18. Obtenir de bonnes notes me motive dans mes études en espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**19. J'étudie l'espagnol parce que j'ai des parents d'origine hispanique ou qui parlent l'espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**20. J'étudie l'espagnol pour être en mesure de parler avec des personnes de langue espagnole.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**21. J'étudie l'espagnol car c'est une langue importante.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**22. Je suis intéressé(e) à apprendre l'espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**23. J'étudie l'espagnol parce que j'ai toujours aimé ou été attiré par cette langue**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**24. J'étudie l'espagnol parce que c'est plus facile car proche de français (comparativement au chinois et à l'allemand).**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

## **Section 2**

**7. Quelles sont les raisons pour lesquelles j'étudie l'espagnol (si différentes des sections précédentes)?**

---



---



---



---

**8. Quels aspects de l'espagnol (orthographe, grammaire, vocabulaire, prononciation) aimerais-tu travailler davantage durant le cours d'espagnol?**



**Classe par ordre d'importance, en insérant dans la case un numéro de 1 à 4 (1 étant le plus important et 4 étant le moins important), les aspects de l'espagnol que tu aimerais travailler davantage.**

☐ orthographe   ☐ grammaire   ☐ vocabulaire   ☐ prononciation

**Explique ton choix**

---



---



---



---

**9. Je considère que la prononciation est importante pour l'apprentissage d'une langue**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**10. Pourquoi?**

---



---



---



---

**11. Depuis que j'étudie l'espagnol, je considère qu'on étudie suffisamment la prononciation:**

☐ Oui   ☐ Non

**Pourquoi?** \_\_\_\_\_

---



---



---

**12. Quelles lettres (sons) as-tu de la difficulté à prononcer en espagnol?**

---



---



---



---



---



---

### **Section 3.**

*Concernant les activités de prononciation en classe,*

**1. J'ai trouvé ces activités pertinentes.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**2. J'ai trouvé ces activités amusantes.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**3. Je considère que ces activités ont été une perte de temps.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

**4. Ces activités de prononciation me motivent dans l'apprentissage de l'espagnol.**

☐ Pas du tout d'accord   ☐ Peu d'accord   ☐ Assez d'accord   ☐ Tout à fait d'accord

## **ANNEXE B**

### **TRANSCRIPTIONS DE CERTAINES RÉPONSES DES QUESTIONS À DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNAIRE**

#### **Explication de l'ordre d'importance des aspects de la langue**

Participant 1: Vocabulaire riche pour faciliter compréhension de la langue et améliorer rédaction. Travailler davantage prononciation car importante pour pouvoir communiquer.

Participant 2: Le plus important c'est de pouvoir parler avec des personnes de cette même langue sans qu'ils ne comprennent pas à cause de la prononciation.

Participant 3: L'oral est le plus important car c'est lui qui te permet de communiquer le plus souvent.

Participant 4: Pour bien se faire comprendre il faut avoir une bonne prononciation.

Participant 5: Le vocabulaire et la prononciation s'adaptent mieux aux raisons pour lesquelles j'étudie l'espagnol puisqu'il ne s'agit que d'utilité à l'oral.

Participant 10: Je mets l'oral à l'avant car l'écrit sert moins (dans mon cas).

Participant 11: Je pense que l'oral est plus important car c'est le premier moyen de communication lorsqu'on va dans un pays étranger. Pour cela il faut du vocabulaire et savoir prononcer. Après l'écrit c'est important mais on peut vérifier à l'aide d'un dictionnaire.

Participant 13: Trop de concentration sur la grammaire.

Participant 15: je me débrouille assez bien avec la prononciation mais ca serait bien de pouvoir l'améliorer.

#### **La prononciation importante pour apprentissage d'une langue? Justification.**

Participant 1: Sans la prononciation il pourrait y avoir des difficultés de compréhension entre 2 personnes qui essaient de se communiquer.

Participant 3: Bien que l'on peut parler et se comprendre, c'est tout de même plus facile lorsque la prononciation est bonne.

Participant 4: Pour bien se faire comprendre.

Participant 5: Elle permet de bien s'exprimer et de ce fait de mieux comprendre les autres puisque par l'étude de la prononciation je pense que l'on comprend mieux les hispanophones à l'oral.

Participant 8: La prononciation est importante car sans elle, il est difficile de se faire comprendre quand on parle.

Participant 9: Pour parler à quelqu'un d'espagnol, il faut savoir prononcer le vocabulaire.

Participant 10: Pour être compréhensible.

Participant 11: Cela permet de mieux se faire comprendre.

Participant 12: On apprend une langue tout d'abord pour pouvoir communiquer. Si on ne prononce pas bien, cela ne sert à rien.

Participant 15: Pour pouvoir bien comprendre et bien communiquer.

### **Étude suffisante de la prononciation? Justification.**

Participant 2: Je n'ai jamais vraiment étudié la prononciation (à part depuis cette année) Les cours étaient plus centrés sur la grammaire ou l'orthographe.

Participant 3: Une seule séance en secondaire 1 sur la prononciation.

Participant 6: Pas assez de cours y sont dédiés.

Participant 7: Seulement en secondaire 1.

Participant 9: On se focalise plus sur l'orthographe et la grammaire.

Participant 10: Seulement cette année.

Participant 12: Quelques profs, pas tous mais la plupart se concentrent juste sur la grammaire et nous apprend jamais la prononciation.

Participant 14: Seulement cette année.

Participant 15: J'ai à peine appris la prononciation depuis que j'ai étudié l'espagnol il y a 5 ans.

## ANNEXE C

### PLANIFICATION ET NOTES DIVERSES SUR LES COMPÉTENCE PROFESSIONNELLES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

#### Compétences professionnelles visées- développées? Comment?

##### **Compétences professionnelles visées**

Compétences professionnelles 1, 3 et 4.

##### **Compétence 1**

*CP1 Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.*

*Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.*

Préparer des activités de prononciation variées et pas trop techniques, tout en expliquant aux élèves pourquoi il peut être important de bien prononcer une langue: « l'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de culture seconde en ce qui concerne les savoirs tant savants que scolaires contenus dans le programme de formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage ».

*Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.*

Travailler la prononciation sans y dédier trop de temps sur cet aspect, au détriment d'autres.

Diversifier les activités et travailler les sons qui donnent des difficultés à certains élèves et d'autres qui pourraient représenter un défi à ceux qui n'auraient pas de réels problèmes de prononciation: « mettre en oeuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des groupes d'élèves hétérogènes de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés ».

*Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.*

Observer la prononciation de ses élèves, repérer les sons qui causent de difficultés.

*Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.*

Mettre en valeur les atouts de certains et les améliorations des autres: « L'enseignant aide les élèves à mettre en évidence leurs différences et la richesse de celles-ci pour la qualité des apprentissages et la vie collective de classe ».

*Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.*

Présenter les différentes variantes de prononciation, la mienne, les différences.

### **Compétence 3**

*CP3 Concevoir de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

*Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.*

Faire « référence aux ressources que constituent les données de la recherche sur l'enseignement » :

- méthodes d'enseignement prononciation
- études sur la motivation
- styles d'apprentissage.

*Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.*

- verbaliser clairement dans quel but la prononciation est enseignée
- impacts concrets si bonne prononciation ou erronée.

*Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.*

- adapter vocabulaire des exercices selon le niveau et connaissances des élèves.

*Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.*

- au pré-test et post-test sonder les motivations et besoins des élèves sur l'apprentissage de L3 et de la prononciation.

*Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.*

- choisir des approches didactiques variées afin de rejoindre et d'aider un maximum d'élèves dans leur apprentissage.



*Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.*

- observer prononciation des élèves, anticiper les obstacles à l'apprentissage.
- suggérer exercices pour améliorer leur prononciation.

« L'enseignant s'intéresse aux erreurs, les accepte comme une étape estimable de l'effort de comprendre, donne des moyens à l'apprenant d'en prendre conscience, d'en identifier la source et de les dépasser ».

*Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.*

- Bonne prononciation de L3 = bénéfices dans un contexte social, meilleure estime de soi, se sent accepté par les natifs, la communication est fluide. «L'enseignant relie les compétences visées à plusieurs situations de la vie courante et de la vie professionnelle et en dégage des contextes ou pratiques qui les mobilisent».

#### **Compétence 4**

*CP4 Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

*Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.*

- créer des activités stimulantes et motivantes pour impliquer les élèves dans leur apprentissage.

*Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.*

- donner aux élèves ressources: documents audio, lien sites internet. Déposer documents sur le portail.

*Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.*

- présenter les différentes variantes de prononciation pour que les élèves identifient les nuances et priorisent de travailler sur ceux qui leurs causent le plus de difficulté. Ils pourront choisir laquelle convient le mieux à leur réalité.

*Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.*

- faire ateliers en petits groupes
- faire rétroactions individuelles
- faire interventions individualisées.

*Habiliter les élèves à travailler en coopération.*

- encourager l'entraide et le travail en coopération (entraide dans l'exécution des exercices de prononciation, écoute des camarades, comparaison des sons).

## **Méthodes enseignement de la prononciation**

### **Méthode articulatoire**

- mécanismes articulatoires
- mouvements des organes
- schémas, mouvements et position de la langue, etc.
- visuelle
- ne prend pas en considération les facteurs de perception
- ne considère pas l'intonation et le rythme lors du discours
- méthode très mécanique où il est difficile de l'intégrer à une prononciation spontanée
- méthode articulatoire Université d'Iowa!

### **Méthode de transcription phonétique**

- connaissance de l'alphabet phonétique international
- trop poussé en phonétique pour nos élèves, montrer juste quelques signes pour différencier prononciation de quelques sons.

**Méthode technologique**

- écoute et la répétition au labo de langues
- écoute, répétition
- donner des rétroactions pour éviter la fossilisation de certains sons
- vérifier disponibilité des labos de langue: non disponibles, priorité cours LV1 (anglais)
- documents audio du manuel; section phonétique.

**Méthode d'opposition phonologique**

- reconnaissance, mémorisation et reproduction de sons similaires, mais différents
- signification différente des mots selon prononciation!
- ton et l'intonation pas travaillés.
- adapter vocabulaire au niveau des élèves.

Faire exercices en combinant plusieurs méthodes. Penser aux dimensions sensorielles, styles d'apprentissage et stratégies d'enseignement.

## ANNEXE D

### PLANIFICATION DES ATELIERS DE PRONONCIATION

**Atelier 1 v-b (/b/, /β/, /v/).**

Activités /Supports	Actions de l'enseignante	Actions des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire U Iowa</b>  <b>Supports: site internet ordinateur projecteur hauts-parleurs</b>	<p>L'enseignante présente la plateforme multimédia de l'université d'Iowa (<a href="http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html">http://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish/spanish.html</a>) qui suit la méthode articulatoire. Le tout est projeté au tableau, les hauts-parleurs sont allumés. Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. Présentation de l'occlusive et de son approximante. Différence entre les deux. Présentation de la fricative française. La méthode présente un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. Finalement, un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p>	<p>Les élèves visionnent les schémas.</p> <p>Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p>
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique</b>  <b>Supports: ppt ordinateur projecteur</b>	<p>L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Elle explique l'exercice. Il est question ici de pratiquer les approximantes. L'enseignante prononce l'approximante de façon exagérée, pour mettre l'accent sur cette prononciation.</p> <p>-occlusive en position intervocalique pour diminuer la tension articulatoire.</p> <p>-<i>âba</i> - <i>âba</i>  -<i>ôbo</i> - <i>ôbo</i>  -<i>êba</i> - <i>êba</i>  -<i>ûbo</i> - <i>ûbo</i>  -<i>îba</i> - <i>îba</i></p> <p>-ajout d'une voyelle d'appui, répétition et accélération jusqu'à disparition de la voyelle.</p> <p>-<i>impos<b>í</b>b(e)le</i> &gt;      <i>impos<b>í</b>b(e)le</i> &gt;      <i>impossible</i>  -<i>â<b>r</b>(o)bol</i> &gt;                      <i>â<b>r</b>(o)bol</i> &gt;                      <i>árbol</i></p> <p>-<i>ob(e)j<b>é</b>to</i> &gt;                      <i>ob(e)j<b>é</b>to</i> &gt;                      <i>objeto</i>  -<i>ab(o)sol<b>ú</b>to</i> &gt; <i>ab(o)sol<b>ú</b>to</i> &gt;      <i>absoluto</i></p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p>	<p>Les élèves lisent et répètent. D'abord avec la voyelle d'appui jusqu'à ce qu'elle disparaisse.</p>
<b>Activité 3</b>  <b>Méthode techno</b>  <b>Supports:</b>	<p>L'enseignante explique la prochaine activité. Écoute et répétition; <i>En Directo</i> (manuel).</p> <p><i>En directo viaje 10.</i>  Cette unité a été vue en classe et le vocabulaire a également été travaillé. L'enseignante fait jouer le document audio et projette la transcription.</p>	<p>Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la</p>

<b>manuel numérique</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b> <b>transcription sur</b> <b>diapo Prezi</b>	Transcription: - <i>divertido</i> - <i>viajar</i> - <i>aventurero</i> - <i>vivir</i> - <i>valiente</i>	classe, d'autres fois de manière individuelle. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Ils s'aident entre eux.
<b>Activité 4</b> <b>Trabalenguas</b>  <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>virelangues sur</b> <b>diapo Prezi</b>	Trabalenguas:  <i>Bárbara tenía una vaca</i> <i>Que se llamaba Valencia</i> <i>Que se vestía de blanco</i> <i>Y que bailaba con botas, escoba, vosotros y Valentín.</i>  <i>Pablo Pablito clavó un clavito</i> <i>¿Qué clavito clavó Pablo Pablito?</i> <i>Ese bobo, vino nunca beber debe;</i> <i>vida boba y breve vivirá si bebe.</i>  L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.	Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.

### Atelier 1 Les sons s-z (/θ/, /s/, /ʃ/)

Activités	Actions de l'enseignante	Actions des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire UIowa</b>  <b>Supports:</b> <b>site internet</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b>	Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. Présentation des fricatives et de l'interdentale. Différence entre les sons. Présentation du son /z/ français (et le /f/ en cas de confusion avec l'interdentale). On y voit un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. Un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.	les élèves et l'enseignante visionnent les schémas.  Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils Les élèves répètent à plusieurs reprises. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique</b>  <b>Supports:</b> <b>ppt</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b>	L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Elle explique l'exercice. Il est question ici de pratiquer les sons [θ] et [s]. L'enseignante donne l'exemple. L'enseignante met l'accent sur la prononciation, prononce de manière exagérée. Les élèves lisent et répètent.  Avec voyelles vélaires et a en position intervocalique ou finale. -paz      haz      cruz      maza plaza      terraza      cruza      caza	Les élèves lisent et répètent. Au début de manière exagérée, puis peu à peu de manière plus naturelle.

	<p>-Antonio cruza la plaza -Paco ha ido de caza</p> <p>Avec voyelles antérieures: -hicieron, cielo, habitación, vecino, cinco, cincuenta -El piso del vecino es grande -¡Gracias Alicia!</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p>	
<p><b>Activité 3</b></p> <p><b>Méthode techno</b></p> <p><b>Supports:</b> <b>manuel numérique</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b> <b>transcription sur diapo Prezi</b></p>	<p>L'enseignante explique la prochaine activité. Écoute et répétition; <i>En Directo</i> (manuel) <i>En directo viaje 1</i>. Ces unités ont été vues en classe et le vocabulaire a également été travaillé. Transcription: -diecinueve - cien -Cuenta con diecinueve profesores, nueve personas en dirección, cien voluntarios entre directo e indirectos</p> <p><i>En directo viaje 5</i>. Transcription: <i>Hay que diferenciar entre integración y asimilación, asimilarse quiere decir que tú olvidas tus raíces.</i></p> <p><i>En directo viaje 9</i>. Transcription: <i>Tengo la opción de hacer oposiciones a la policía.</i></p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p>	<p>Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Ils semblent apprécier que l'enseignante prenne le temps et ait le temps de leur donner des commentaires et rétroaction de manière individuelle afin de les aider à améliorer leur prononciation.</p>
<p><b>Activité 4</b></p> <p><b>Trabalenguas</b></p> <p><b>Supports:</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>virelangues sur diapo Prezi</b></p>	<p>L'enseignante explique l'activité. <i>El cielo en diciembre suele ser azul</i> <i>Pero el cielo en marzo suele ser rosa</i> <i>Historia es la narración sucesiva de los sucesos que se sucedieron sucesivamente en la sucesión sucesiva de los tiempos.</i></p> <p><i>Hay Cilicia y Cecilia,</i> <i>Sicilia, Silesia y Seleucia.</i></p>	<p>Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p>

## Atelier 2

### Les sons g-j (/x/, /χ/, /g/ et /ɣ/).

Activité	Actions de l'enseignante	Actions des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire UIowa</b>  <b>Supports:</b> <b>site internet</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b>	Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. Présentation des phonèmes /x/, /χ/, /g/ et /ɣ/. Différence entre les sons. Présentation du son /R/ français. On y voit un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. Un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.	Les élèves visionnent les schémas.  Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique</b>  <b>Supports:</b> <b>ppt</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b>	L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Elle explique l'exercice. Il est question ici de pratiquer les sons /x/, /χ/, /g/ et /ɣ/ et de reconnaître quand on les prononce. L'enseignante prononce de façon exagérée les phonèmes. Phonème en début de syllabe pour augmenter la tension: <i>-Juan está ahí</i> <i>-Vamos a la Junquera</i> En position intervocalique pour allonger l'articulation: <i>-ójo -ájo</i> <i>navája -debájo</i> <i>-Me duelen los ojos</i> <i>-Dame la hoja</i>	Les élèves lisent et répètent. Au début de manière exagérée, puis peu à peu de manière plus naturelle.
<b>Activité 3</b>  <b>Méthode techno</b>  <b>Supports:</b> <b>manuel numérique</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b> <b>transcription sur diapo Prezi</b>	L'enseignante explique la prochaine activité. Écoute et répétition; <i>En Directo (manuel)</i> <i>En directo viaje 3</i> . Cette unité a été vue en classe et le vocabulaire a également été travaillé. Transcription: <i>Yo prefiero ganar y no jugar bien, que intentar hacer las dos cosas.</i>	Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Ils s'aident entre eux.
<b>Activité 4</b> <b>Exercices Institut Cervantes</b>  <b>Supports:</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>exercices Cervantes sur diapo</b>	L'enseignante explique les 2 activités. Jeux. Il faut partir du point de départ et se rendre au point d'arrivée en passant par les mots de la prononciation recherchée.	Les élèves jouent. Ils s'entraident pour trouver la bonne réponse.

<b>Prezi</b> <b>règle pour pointer au tableau</b>		
<b>Activité 5</b> <b>Trabalenguas</b>  <b>Supports:</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>virelangues sur diapo Prezi</b>	L'enseignante explique l'activité. <i>Yo soy Diego, yo nada digo</i> <i>Si digo o no digo soy Diego</i> <i>Pero si Diego soy, yo lo digo</i> <i>Digo que si lo digo, soy Diego</i>  <i>Un viejo de Badajoz tenía un badajo viejo</i> <i>Un día bajó abajo y subió el badajo</i> <i>Siendo el viejo de Badajoz más viejo que</i> <i>el badajo.</i>  <i>Joaquín Quijano de Jijena</i> <i>quéjase de que deje Jacob</i> <i>con jáquima a la jaca.</i>	Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.

## Atelier 2

### Les sons r-rr (/r/ et /rr/)

Activités	Actions de l'enseignante	Action des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire UIowa</b>  <b>Supports:</b> <b>site internet</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>hauts-parleurs</b>	Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. Présentation des phonèmes /r/ et /rr/. Différence entre les sons. Présentation du son /R/ français. On y voit un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. Un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots. L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite. Elle invite les élèves à mettre leurs mains devant leur bouche lors de la prononciation du /rr/ pour sentir l'air.	Les élèves visionnent les schémas.  Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Les élèves exagèrent leur prononciation. Ils approchent leur main de leur bouche.
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique (+opposition phonologique)</b>  <b>Supports:</b> <b>ppt</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b>	L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Elle explique l'exercice. Il est question ici de pratiquer les sons /r/et /rr/, Elle donne les exemples et prononce de manière exagérée. Rythme rapide puis changement d'accent tonique: -míre iris Síría série fêria sería entéra -diré daré iré haré será dirá Voyelle d'appui: p(a)rado > p(a)rado > prado pár(a)te > pá(r)a)te > parte pád(e)re > pád(e)re > padre  -El prado está verde -Las cerezas están caras	Les élèves lisent et répètent. D'abord avec la voyelle d'appui jusqu'à ce qu'elle disparaisse.  Les élèves prononcent de manière exagérée, puis naturellement.



	<p>Opposition phonologique:</p> <p>-ata – ada – ala – ara  -ete – ede – ele – ere  -iti – idi – ili – iri  -pedo – pelo – pedo – pelo  -bala – vara  pela – pera  muro – mudo</p> <p>Onomatopées</p> <p>L'enseignante en fait une prononciation exagérée:</p> <p>-¡rrrrin rrrin!  ¡rrrrren rrrren!  ¡rrrrran rrrran!  ¡drrrrin drrrin!  rinrín, remrém, drrrindrrrín  -<i>rima</i> <i>rama</i> <i>cerrada</i>  <i>rifa</i> <i>tierra</i> <i>parra</i> <i>rata</i>  -El payaso me hace reír  -Se ha retrasado la retransmisión  -¿Me das la rueda?  -La torre de la iglesia es alta</p> <p>En augmentant la vitesse:</p> <p>-ata, ada, ala, arra (3 fois)  -ete, ede, ele, erre (3fois)</p> <p>-ala, ala, ala  -arra, arra, arra  -ele, ele, ele  -erre, erre, erre  -la, la, la  -re, re, re</p> <p>Exercices avec /r/, /r̄/ et /x/ dans le même mot:</p> <p>-in  -inge  -ingeni  -ingenier  -ingeniero ingeniero ingeniero</p> <p>-Jorge es ingeniero</p>	
<p><b>Activité 3</b></p> <p><b>Autres exercices correction phonétique (+opposition phonologique)</b></p> <p><b>--&gt; pour les élèves qui désirent poursuivre à la maison?</b></p> <p><b>Supports:</b>  <b>photocopies</b>  <b>ordinateur: document déposé en ligne sur le portail</b></p>	<p>À faire en classe si temps, sinon photocopies à la maison.</p> <p><b>Ejercicios r</b></p> <p>a. Te miré, me miraste y nos enamoramos.  b. María no quería mirarte a la cara.  c. El ser torero es una tarea muy dura.  d. Un corazón tierno significa un corazón apocado.  e. María Teresa quiere cantar.  f. No paró de llorar en toda la tarde.  g. Era una era de iras y odios.</p> <p><b>Ejercicios rr</b></p> <p>a. Se ha retrasado la retransmisión.  b. Jorge es ingeniero.  c. Un carro de ruedas de hierro deteriora las carreteras.  d. El ferrocarril es tan rápido como el</p>	

	<p>carro. e. Color rojo.</p> <p><b>Ejercicios r- rr</b> cura - curra caro - carro pera - perra moro - morro amara - amarra coro - corro coral - corral cero - cerro encerar - encerrar para - parra foro - forro pero - perro hierro - hierro taro - tarro ere – erre</p>	
<p><b>Activité 4</b> <b>Trabalenguas</b></p> <p><b>Supports:</b> <b>ordinateur</b> <b>projecteur</b> <b>virelangues sur diapo Prezi</b></p>	<p>L'enseignante explique l'activité.</p> <p><i>Tres tristes tigres Entraron en un trigal Los tres tigres tristes Salieron tan tristes del trigal Como tristes entraron los tigres.</i></p> <p><i>Como quieres que te quiera, si el que quiero que me quiera, no me quiere como quiero que me quiera.</i></p> <p><i>Erre con erre carreta Erre con erre carril Erre con erre la rueda La rueda del ferrocarril.</i></p> <p><i>Rasquín era un rascón que rascaba en una risca, con un toscó rasca risca rascador, rasca que rasca acabó con el risco, rasca la risca, rascó un rincón.</i></p> <p><i>El perro de San Roque no tiene rabo porque el carretero Ramón Ramiro Ramirez con la rara rueda de su carro se lo ha arrancado.</i></p>	<p>Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p>

## ANNEXE E

### DÉROULEMENT DES ATELIERS ET JOURNAL DE BORD

#### Atelier 1.1 v-b (/b/, /β/, /v/).

Activités	Actions de l'enseignante/motivation/styles apprentissage	Actions des élèves/motivation
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire UIowa</b>	<p>L'enseignante accueille les élèves à la porte avec le sourire. Elle est arrivée en avance dans sa salle de classe pour préparer le matériel. Elle est bien habillée et a une bonne posture. Malgré le fait que l'enseignante soit enceinte, elle est souvent debout, se déplace, bouge en classe et a une énergie débordante.</p> <p>Les bureaux sont placés en demi-cercle en avant de la classe. Le groupe est réduit (10 ou 11 élèves, l'enseignante privilégie le travail en groupe réduits = auditifs). Les rideaux sont tirés pour bien voir la projection mais aussi pour aider aux distractions (étudiants visuels= éloignés des distractions). Les lumières sont tamisées. L'enseignante est toujours souriante et se montre passionnée par sa matière (ton dans la voix, enthousiasme).</p> <p>Le plan du cours est projeté au tableau (=étudiants visuels). L'enseignante présente oralement le plan du cours (=étudiants auditifs). Elle explique pourquoi il peut être important de bien prononcer dans certaines situations de communication concrètes. Avant d'expliquer les objectifs des ateliers, l'enseignante demande aux élèves pourquoi selon eux il peut être important de bien prononcer. Elle complète les interventions des élèves.</p> <p>L'enseignante à l'aide de la plateforme multimédia de l'université d'Iowa explique clairement l'activité. Ensemble, les élèves et l'enseignante visionnent les schémas. Présentation de l'occlusive et de son approximante. Différence entre les deux. Présentation de la fricative française.</p> <p>Les termes techniques ne disent rien aux élèves. L'enseignante simplifie et vulgarise les sons sans donner des détails trop techniques pour les étudiants (dont les termes occlusif et approximante). La méthode présente un schéma avec animation. Les organes phonatoires sollicités bougent en même temps que le son est produit. Une description étape par étape est aussi présentée. L'enseignante omet les termes trop techniques ou les explique. Finalement, un écran présente un homme ou une femme (zoom sur la bouche). En actionnant les différents boutons, on les voit prononcer le son de manière isolée ou des mots.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves kinesthésiques de venir en avant à l'ordinateur appuyer sur les boutons pour faire actionner les sons et les mouvements articulatoires (=kinesthésiques). Elle fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à</p>	<p>Les élèves s'expriment sur l'importance de bien savoir prononcer (pour se faire comprendre en contexte de communication par les natifs, pour se faire respecter, pour éviter les confusions).</p> <p>Les élèves comprennent l'activité. Ils n'ont pas de questions et s'exécutent. Les élèves visionnent les schémas.</p> <p>Ils prennent conscience des mouvements de leur corps. Visuels: projections au tableau des schémas Auditifs: entendent les sons; hauts parleurs Kinesthésiques: se déplacent à l'ordinateur pour actionner les boutons, touchent leurs organes phonatoires.</p> <p>Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. (ils identifient le son et la prononciation à atteindre ou à s'y rapprocher) Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. ils participent, malgré des difficultés, ils n'ont pas peur d'oser, de faire des erreurs.</p> <p>L'ambiance de classe est bonne. Le groupe est réduit. Les élèves sont</p>

	<p>améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>L'enseignante explique de manière divertissante l'histoire du bétacisme et du roi Alfonso X (s'assurer d'inclure et présenter la culture dans l'apprentissage).</p> <p>Malgré le caractère ludique de l'activité, lors des dérapages l'enseignante ramène rapidement les étudiants à l'ordre sans problèmes.</p> <p>Je suis assez fébrile à l'idée d'animer ces ateliers de prononciation, j'y ai dédié beaucoup de temps. Je me sens un peu nerveuse, mais j'ai hâte car je suis motivée de partager ce contenu et de l'enseigner aux élèves. Je suis ravie de la réaction des élèves de la méthode articulatoire présentée. Certains termes de l'interface sont assez précis sur du contenu phonétique. Je simplifie le contenu pour que les élèves comprennent. Je remarque que les élèves participent activement et semblent plus motivés pendant cette activité que lors des cours traditionnels.</p> <p>Les élèves n'ont cependant pas la chance de pratiquer beaucoup la prononciation afin de l'améliorer. Avec cette méthode les élèves sont capables de différencier les sons et les prononcer. Ils comprennent les nuances.</p>	<p>censés parler, s'exprimer, pratiquer la prononciation. L'enseignante ne demande pas le silence à tout moment. Les élèves se sentent en confiance. Les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans qu'on les interroge forcément. Ils aident aussi leurs camarades dans la prononciation.</p> <p>Les élèves rient beaucoup en visionnant les schémas et en écoutant les prononciations. Ils s'amuse en répétant.</p> <p>Des élèves qui participent moins en classe entière sont plus volontaires dans ces activités de prononciation.</p>
<p><b>Activité 2</b></p> <p><b>Exercices correction phonétique</b></p>	<p>L'enseignante explique clairement l'activité et les objectifs. Elle demande à un élève de reformuler ce qu'il faut faire.</p> <p>L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique.</p> <p>Il est question ici de pratiquer les approximantes. L'enseignante prononce l'approximante de façon exagérée, pour mettre l'accent sur cette prononciation avec une gestuelle accentuant le relâchement.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>L'enseignante explique la différence entre l'occlusive et l'approximante. La prononciation de l'occlusive n'est pas une mauvaise prononciation, en autant qu'ils ne prononcent pas la fricative /v/ (qu'ils possèdent en français).</p> <p>L'enseignante explique que bien qu'un son se prononce /b/, il peut s'écrire v et qu'ils peuvent la plupart du temps s'aider du français pour l'orthographe.</p> <p>Les élèves semblent encore mieux comprendre les nuances de prononciation. Il leur semble clair maintenant que le son fricatif n'existe pas. On voit cela dans leur prononciation, ils ne prononcent plus /v/. Ils semblent apprécier l'activité, peut être un peu moins que la précédente.</p> <p>J'ai du jongler entre les différents outils techno ce qui me demande un peu de logistique quelque peu stressante mais ça a bien été. Avoir eu plus de temps, peut être que j'aurais été en mesure de combiner certaines plateformes.</p>	<p>Les élèves rient de la prononciation exagérée de l'enseignante.</p> <p>Les élèves lisent et répètent.</p> <p>D'abord avec la voyelle d'appui jusqu'à ce qu'elle disparaisse (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p> <p>Activité de courte durée = kinesthésiques</p> <p>Les élèves comprennent la différence entre l'occlusive et son approximante.</p> <p>Malgré le fait qu'ils ne sont pas obligés de prononcer l'approximante pour se faire comprendre, ils jouent le jeu et essaient de prononcer l'approximante.</p>
<p><b>Activité 3</b></p> <p><b>Méthode techno</b></p>	<p>L'enseignante explique la prochaine activité.</p> <p>Écoute et répétition; <i>En Directo</i> (manuel).</p> <p><i>En directo viaje 10.</i></p> <p>Cette unité a été vue en classe et le vocabulaire a également été travaillé.</p> <p>L'enseignante fait jouer le document audio (=auditifs) et projette la transcription (visuels).</p> <p>Cette activité se déroule plutôt bien. Parcontre je n'ai pas eu accès au laboratoire de langue. L'activité aurait peut-être été mieux exploitée en laboratoire ou les élèves auraient pu s'enregistrer et s'écouter. Par</p>	<p>Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de</p>

	<p>contre, comme nous sommes un groupe réduit, je pense avoir pu donner la rétroaction nécessaire.</p> <p>Les élèves reconnaissent le contenu du manuel déjà travaillé en classe. C'est du vocabulaire avec lequel ils sont familiers.</p> <p>Pour harmoniser les plateformes en une seule, il aurait été difficile avec ces pistes audio du manuel qui sont sur le manuel numérique car elles sont soumises à des droits d'auteur.</p>	<p>l'enseignante.</p> <p>Ils s'aident entre eux (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p> <p>Activité de courte durée = kinesthésiques.</p>
<b>Activité 4</b> <b>Trabalenguas</b>	<p>L'enseignante explique clairement l'activité L'enseignante explique clairement l'activité et les objectifs.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>L'enseignante interroge parfois plusieurs fois le même élève, sans que ce soit de l'acharnement, fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier et met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>Les activités de l'atelier 1.1 <i>v-b</i> (/b/, /β/, /v/) sont faits assez rapidement. Les élèves comprennent rapidement la différence de l'occlusive et de son approximante et surtout que la fricative française n'existe pas en espagnol (au début des ateliers certains la prononçaient encore, à la fin des ateliers ils ne la prononcent plus).</p> <p>Ces exercices sont surtout dédiés aux élèves qui prononcent déjà bien l'espagnol pour les aider à aller plus loin (prononciation de l'approximante). Je suis consciente que si les élèves ne réussissent pas à prononcer l'approximante cela ne nuira pas à leur communication. C'est une des raisons pourquoi je peux me permettre d'aller assez rapidement pour ces ateliers.</p> <p>L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.</p>	<p>Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour.</p> <p>Ils rigolent avec respect quand leurs camarades se trompent.</p> <p>Quand c'est leur tour et ils se trompent, ils rigolent également.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p>

## Atelier 1.2 Les sons s-z (/θ/, /s/, /ʃ/)

Activités	Actions de l'enseignante	Actions des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire</b> <b>université Iowa</b>	<p>Changement de phonèmes, mais activité similaire. L'enseignante donne quelques explications.</p> <p>Visionnent les schémas. Présentation des fricatives et de l'interdentale.</p> <p>L'enseignante ne se tient pas sur des termes trop techniques, quoique le terme interdental aide à comprendre la position des organes lors de la prononciation.</p> <p>Différence entre les sons. Présentation du son /z/ français (et le /f/).</p> <p>L'enseignante prononce de manière exagérée L'enseignante demande aux élèves kinesthésiques de venir en avant à l'ordinateur appuyer sur les boutons pour faire actionner les sons et les mouvements articulatoires.</p> <p>Elle fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>L'enseignante explique les différences de prononciation péninsulaire et américaine. Elle présente sa prononciation. Les élèves connaissent la prononciation péninsulaire car les manuels sont européens et certains</p>	<p>Les élèves visionnent les schémas.</p> <p>Ils prennent conscience des mouvements de leur corps.</p> <p>Visuels: projections au tableau des schémas.</p> <p>Auditifs: entendent les sons; hauts parleurs.</p> <p>Kinesthésiques: se déplacent à l'ordinateur pour actionner les boutons, touchent leurs organes phonatoires.</p> <p>Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. (ils identifient le son et la prononciation à atteindre ou à s'y rapprocher).</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p> <p>ils participent, malgré des difficultés, ils n'ont pas peur d'oser, de faire des erreurs.</p> <p>L'ambiance de classe est bonne. Le groupe est réduit. Les élèves sont censés parler, s'exprimer, pratiquer la prononciation. L'enseignante ne demande pas le silence à tout moment. Les élèves se sentent en confiance. (favoriser l'autonomie: les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans qu'on les</p>

	<p>ont déjà eu des professeurs espagnols au collège. Ils savent maintenant à quels moments on peut prononcer l'interdental, avant cela les différences des sons étaient confuses.</p> <p>Enseigner l'interdentale peut être bénéfique pour les élèves qui participeront au voyage en Espagne dans un mois. Cette activité se déroule plus rapidement que la précédente puisque les élèves connaissent déjà le fonctionnement. J'avais un peu peur d'avoir trop d'activités et qu'on aurait pas le temps de finir, puisque on a passé plus de la moitié du cours au premier atelier. Je n'ai pas osé enlever des activités pour toutes les essayer.</p>	<p>interroge forcément). Ils aident aussi leurs camarades dans la prononciation.</p> <p>Les élèves rient encore en visionnant les schémas et en écoutant les prononciations. Ils s'amuse en répétant faire que les cours soient intéressants (activité ludique, outils multimédias) Activité de courte durée = kinesthésiques.</p> <p>Certains élèves à qui je dois d'habitude rappeler et inviter à se mettre au travail le font naturellement avec ces activités.</p>
<p><b>Activité 2</b></p> <p><b>Exercices correction phonétique</b></p>	<p>L'enseignante explique l'activité similaire à l'activité 2 des phonèmes précédents. L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Il est question ici de pratiquer les sons [θ] et [s]. L'enseignante prononce l'interdentale de façon exagérée, pour mettre l'accent sur cette prononciation.</p> <p>Elle explique que la prononciation "à l'espagnole" peut aider sur le plan de l'orthographe. La prononciation à l'espagnole peut aussi aider à différencier certains homonymes (casar, cazar).</p> <p>J'explique que malgré ma prononciation latinoaméricaine, il pourrait m'arriver de prononcer à l'espagnole par exemple lors d'une dictée pour les aider.</p> <p>L'enseignante explique que le z devant le e et le i n'existe pas en espagnol, c'est "la job" du c (ce, ci). C'est pourquoi en espagnol on écrit cero et cebra (et pas comme en français zéro et zèbre).</p> <p>L'enseignante choisit des mots que les élèves connaissent pour les exercices d'opposition phonologique.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>En regardant le temps filer, puisque j'ai préparé beaucoup d'exercices de correction phonétique, j'en ai sauté quelques uns pour avoir le temps de faire les exercices de type vireslangues qui ont eu un certain succès au premier atelier.</p>	<p>Les élèves rient de la prononciation exagérée de l'enseignante. Les élèves lisent et répètent. Un exercice similaire ayant été fait auparavant, ils savent quoi faire. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p> <p>Les élèves comprennent mieux les sons /θ/(za, zo, zu,ce,ci) et s, quand et où ils se prononcent.</p>
<b>Activité 3</b>	L'enseignante explique la prochaine activité, activité similaire à l'atelier	Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la

<p><b>Méthode techno</b></p>	<p>précédant. Écoute et répétition; <i>En Directo</i> (manuel <i>viaje 1,5 et 9</i>) Ces unités ont été vues en classe et le vocabulaire a également été travaillé. L'enseignante fait jouer les documents audio et projette la transcription L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p>	<p>transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle. Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. Ils s'aident entre eux (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques). Activité de courte durée = kinesthésiques</p>
<p><b>Activité 4 Trabalenguas</b></p>	<p>L'enseignante présente l'activité, elle n'a pas besoin de l'expliquer L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite L'enseignante interroge parfois plusieurs fois le même élève, sans que ce soit de l'acharnement, fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier et met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation</p> <p>L'Atelier 1.2 sur <i>Les sons s-z (/θ/, /s/, /ʃ/)</i> se déroule également rapidement et bien. Cet atelier a pour but que les élèves démêlent les prononciations de l'interdentale espagnole et la prononciation latinoaméricaine et ne fassent plus la confusion. Ils réussissent à prononcer l'interdentale mais de façon peu naturelle, parfois exagérée. Comme la prononciation de l'interdentale n'est pas obligatoire mais une spécificité péninsulaire, nous n'insistons pas sur sa prononciation. La variante davantage sifflée et apicale permet aux élèves qui prononcent déjà bien l'espagnol de pousser davantage leurs connaissances sur la prononciation. Certains réussissent à la prononcer. Les élèves s'amuse beaucoup à prononcer l'interdentale. Les ateliers sont fait pendant les cours en 1/2 groupes: avantage, le nombre d'élèves. Toutefois les ateliers sont en parallèle des 2 autres heures de cours. Les activités d'écoute (méthode techno) nous permettent de faire le lien avec la progression, puisqu'ils sont tirés du manuel. Avec les exercices des ateliers de prononciation nous travaillons davantage les sons isolés et peu la prononciation spontanée. Cependant, au retour en grand groupe, en ayant les nouvelles connaissances qu'ils viennent d'acquérir</p>	<p>Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour. Ils rigolent avec respect quand leurs camarades se trompent. Quand c'est leur tour et ils se trompent, ils rigolent également</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p>

	<p>pendant les ateliers, je pourrai davantage les aider à corriger leur prononciation dans un cadre spontané.</p> <p>L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.</p>	
--	---	--

### Atelier 2.1

#### Les sons g-j (/x/, /χ/, /g/ et /γ/).

Activité	Actions de l'enseignante	Actions des élèves
<b>Activité 1</b>  <b>Méthode articulatoire U Iowa</b>	<p>Accueil des élèves comme à l'atelier précédent. Même organisation de la salle de classe.</p> <p>Changement de phonèmes, mais activité similaire. L'enseignante donne quelques explications, mais les élèves se souviennent de l'atelier précédant.</p> <p>Visionnent les schémas. Présentation des phonèmes /x/, /χ/, /g/ et /γ/. Différence entre les sons. Présentation du son /R/ français.</p> <p>L'enseignante prononce de manière exagérée, avec des gestes, le son /x/ et l'approximante /γ/. L'enseignante omet complètement les termes techniques phonétiques jugeant qu'ils n'apportent rien aux élèves. Le son g est le même en français que dans gâteau. L'approximante ne change pas le sens d'un mot, je le mentionne rapidement pour qu'ils connaissent son existence et pour ceux qui prononcent déjà très bien. L'enseignante demande aux élèves kinesthésiques de venir en avant à l'ordinateur appuyer sur les boutons pour faire actionner les sons et les mouvements articulatoires. Elle fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>Quelques élèves ont de difficultés à prononcer le son /x/, ils le confondent avec le /R/.</p> <p>La méthode articulatoire semble aider les élèves à comprendre la mécanique derrière la prononciation de ce son.</p> <p>Je me sens assez en confiance d'animer ces ateliers, la dernière fois cela c'était très bien passé.</p>	<p>Les élèves visionnent les schémas. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps.</p> <p>Visuels: projections au tableau des schémas.</p> <p>Auditifs: entendent les sons; hauts parleurs.</p> <p>Kinesthésiques: se déplacent à l'ordinateur pour actionner les boutons, touchent leurs organes phonatoires.</p> <p>Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. (ils identifient le son et la prononciation à atteindre ou à s'y rapprocher).</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. ils participent, malgré des difficultés, ils n'ont pas peur d'oser, de faire des erreurs. L'ambiance de classe est bonne. Le groupe est réduit. Les élèves sont censés parler, s'exprimer, pratiquer la prononciation. L'enseignante ne demande pas le silence à tout moment. Les élèves se sentent en confiance.</p> <p>les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans qu'on les interroge forcément). Ils aident aussi leurs camarades dans la prononciation.</p> <p>Les élèves rient encore en visionnant les schémas et en écoutant les prononciations. Ils s'amuse à répéter faire que les cours soient intéressants (activité ludique, outils multimédias). Activité de courte durée = kinesthésiques.</p>
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique</b>	<p>L'enseignante explique l'activité similaire à l'activité 2 des phonèmes précédents.</p> <p>L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique.</p> <p>Il est question ici de pratiquer les sons /x/, /χ/, /g/ et /γ/ et de reconnaître quand on les prononce.</p> <p>L'enseignante prononce de façon exagérée les phonèmes.</p>	<p>Les élèves rient de la prononciation exagérée de l'enseignante.</p> <p>Les élèves lisent et répètent. Un exercice similaire ayant été fait auparavant, ils savent quoi faire.</p> <p>Les élèves savent qu'il ne faut pas prononcer Guillermo ou Migüel, mais Guillermo et Miguel.</p>



	<p>pour l'accent sur cette prononciation L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>L'enseignante fait une petite blague sur <i>Guillermo</i> et <i>Migüel</i>. Parallèle avec le français voyelle d'appui : guerre, guitare, Guillaume et non Güillaume.</p>	
<b>Activité 3</b>  <b>Méthode techno</b>	<p>L'enseignante explique la prochaine activité, activité similaire à l'atelier précédant. Écoute et répétition; <i>En Directo</i> (manuel <i>viaje 3</i>). Cette unité a déjà été vue en classe et le vocabulaire a également été travaillé. L'enseignante fait jouer les documents audio (=auditifs) et projette la transcription (visuels). L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>J'essaye de mon mieux de me concentrer sur les élèves qui éprouvent des difficultés. Certains élèves parviennent à améliorer leur prononciation, j'en suis très fière. Comme cet atelier comporte une activité de plus, je dois jongler avec le temps ce qui est un peu stressant.</p>	<p>Les élèves écoutent et répètent à plusieurs reprises. Ils lisent la transcription. Parfois ils répètent en coeur avec le reste de la classe, d'autres fois de manière individuelle.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p> <p>Ils s'aident entre eux (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p> <p>Activité de courte durée = kinesthésiques.</p>
<b>Activité 4</b> <b>Exercices Institut Cervantes</b>	<p>L'enseignante explique clairement les 2 activités. Jeux. Il faut partir du point de départ et se rendre au point d'arriver en passant par les mots de la prononciation recherchée C'est la première fois qu'on fait une activité de la sorte. Pour s'assurer que tout le monde a compris l'activité, l'enseignante demande à un élève d'expliquer l'activité. Ensuite, elle demande à un élève de commencer l'activité, puis les autres continuent. Les élèves participent activement à l'activité.</p>	<p>activité ludique.</p> <p>Un élève explique l'activité.</p> <p>Les élèves jouent. Ils s'entraident pour trouver la bonne réponse. (autonomie, entraide).</p>
<b>Activité 5</b> <b>Trabalenguas</b>	<p>L'enseignante présente l'activité, elle n'a pas besoin de l'expliquer en détail. L'enseignante explique globalement la signification du contenu des virelangues pour que les élèves comprennent ce qu'ils disent.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite elle s'assure que les élèves aient confiance en leur capacités linguistiques). L'enseignante interroge parfois plusieurs fois le même élève, sans que ce soit de</p>	<p>Les élèves applaudissent. Ils semblent contents de retrouver l'activité de virelangues. Ils s'amuse. Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour.</p> <p>Ils rigolent avec respect quand leurs camarades se trompent.</p> <p>Quand c'est leur tour et ils se trompent, ils rigolent également, ambiance de classe agréable).</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p>

	<p>l'acharnement, fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier et met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>Ces sons ne causent pas beaucoup de problèmes de prononciation chez les étudiants. Certains ont toutefois de la difficulté à différencier le son /x/ du /R/ français comme nous l'avions anticipé. Ce son là est travaillé davantage avec les élèves qui éprouvent cette difficulté.</p> <p>Les deux derniers ateliers sont consacrés aux sons qui causent selon nos anticipations le plus de difficulté chez nos élèves. Les premiers ateliers ont permis aux élèves de se familiariser avec les différentes méthodes de l'enseignement de la prononciation et le fonctionnement des différents exercices. On peut donc dédier plus de temps aux sons qui causent de la difficulté sans perdre trop de temps sur des explications.</p> <p>L'enseignante met sur le portail l'adresse de l'université d'Iowa ainsi que les présentations Powerpoint et Prezi.</p>	
--	---	--

## Atelier 2.2

### Les sons r-rr (/r/ et /rr/)

Activités	Actions de l'enseignante	Action des élèves
<p><b>Activité 1</b></p> <p><b>Méthode articulatoire UIowa</b></p>	<p>Changement de phonèmes, mais activité similaire. L'enseignante donne quelques explications.</p> <p>Visionnement des schémas. Présentation des des phonèmes /r/ et /rr/. Différence entre les sons.</p> <p>L'enseignante explique que la prononciation de ces sons peut jouer sur le sens du mot (<i>pera-</i> poire; <i>perra-</i>chienne). Présentation du son français /R/.</p> <p>L'enseignante prononce le /rr/ de manière exagérée.</p> <p>Elle invite les élèves à mettre leurs mains devant leur bouche lors de la prononciation du /rr/ pour sentir l'air.</p> <p>L'enseignante demande aux élèves kinesthésiques de venir en avant à l'ordinateur appuyer sur les boutons pour faire actionner les sons et les mouvements articulatoires. Elle fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>Avoir eu plus de temps, j'aurais dédié davantage de temps à ces sons. C'est là où beaucoup de mes élèves ont des difficultés de prononciation. Beaucoup d'élèves</p>	<p>Les élèves visionnent les schémas. Ils prennent conscience des mouvements de leur corps.</p> <p>Visuels: projections au tableau des schémas.</p> <p>Auditifs: entendent les sons; hauts parleurs.</p> <p>Kinesthésiques: se déplacent à l'ordinateur pour actionner les boutons, touchent leurs organes phonatoires.</p> <p>Les élèves tentent de reproduire les mots. Ils répètent à plusieurs reprises. Ils mettent leur main devant leur bouche pour sentir la l'air.</p> <p>Ils identifient le son et la prononciation à atteindre ou à s'y rapprocher.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante.</p> <p>ils participent, malgré des difficultés, ils n'ont pas peur d'oser, de faire des erreurs. L'ambiance de classe est bonne. Le groupe est réduit. Les élèves sont censés parler, s'exprimer, pratiquer la prononciation. L'enseignante ne demande pas le silence à tout moment. Les élèves se sentent en confiance. favoriser l'autonomie: les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans qu'on les interroge forcément). Ils aident aussi leurs camarades dans la prononciation.</p>

	prononcent le /r/ simple comme un /rr/, le r anglais ou comme le /R/ français. D'autres n'arrivent pas à prononcer le /rr/ et le prononcent simple ou /R/. D'autres prononcent les deux parfaitement. Toutefois le but n'est pas que les élèves arrivent à une prononciation native mais qu'ils puissent l'améliorer.	Les élèves rient encore en visionnant les schémas et en écoutant les prononciations. Ils s'amuse en répétant (activité ludique, outils multimédias).
<b>Activité 2</b>  <b>Exercices correction phonétique (+opposition phonologique)</b>	<p>L'enseignante explique l'activité similaire à l'activité 2 des phonèmes précédents. L'enseignante projette les diapositives de exercices de correction phonétique. Il est question ici de pratiquer les sons /r/et /rr/.</p> <p>L'enseignante prononce de façon exagérée les phonèmes.          -jrrrin rrrin!          jrrren rrrin!          jrrran rrran!          jrrrin drrrin!</p> <p>L'enseignante encourage les élèves à prononcer également de manière exagérée.</p> <p>L'enseignante utilise du vocabulaire connu par les élèves pour les exercices d'opposition phonologique ou explique la signification de certains mots non connus par tous.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>Ces exercices semblent aider certains élèves. Je suis surprise qu'en si peu de temps je puisse déjà observer des améliorations dans la prononciation des élèves.</p> <p>Certains élèves qui n'y arrivaient pas au début des ateliers réussissent à prononcer le /rr/ (pas systématiquement à tous les coups, mais arrivent à prononcer le son).</p> <p>La prononciation du /r/ simple semble plus facile à atteindre en faisant les exercices.</p>	<p>Les élèves rient de la prononciation exagérée de l'enseignante. Ils prononcent eux aussi de façon exagérée, puis plus naturelle. Les élèves lisent et répètent. Les élèves pratiquent par eux même certains exercices sans qu'on les interroge forcément.</p> <p>Un exercice similaire ayant été fait auparavant, ils savent quoi faire. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p> <p>Activité de courte durée = kinesthésiques. Certains élèves se rapprochent d'une bonne prononciation. Les exercices semblent porter fruit.</p> <p>La prononciation du /rr/ n'est pas réussie à tout coup, mais certains élèves qui n'y arrivaient pas ont réussi à produire le bon son.</p>
<b>Activité 3</b> <b>Autres exercices correction phonétique (et opposition phonologique) pour les élèves qui désirent poursuivre à la maison</b>	<p>Je voyais le temps filer. Je ne savais pas si j'allais avoir le temps de tout faire, j'avais prévu le coup avec les photocopies.</p> <p>L'enseignante distribue des photocopies aux élèves qui désirent poursuivre la pratique de ces sons. Elle met également les exercices sur le portail du collège. (ainsi que la totalité des documents des ateliers de prononciation).</p> <p>Les élèves qui le désirent pourront poursuivre des exercices à la maison.</p>	Les élèves prennent et rangent leurs photocopies
<b>Activité 4</b> <b>Trabalenguas</b>	<p>L'enseignante présente l'activité, elle n'a pas besoin de l'expliquer.</p> <p>L'enseignante écoute attentivement la</p>	Les élèves applaudissent. Ils semblent contents de retrouver l'activité de virelangues.

	<p>prononciation des élèves. Elle se déplace dans la classe afin de mieux les entendre. Elle aide les élèves à améliorer leur prononciation, donne de la rétroaction. Elle les encourage, les fait répéter, les félicite.</p> <p>L'enseignante interroge parfois plusieurs fois le même élève, sans que ce soit de l'acharnement, fait pratiquer surtout les élèves qui éprouvent certaines difficultés avec un son en particulier et met au défi les autres sur certaines nuances de prononciation.</p> <p>Comme anticipé par l'enseignante, les vibrantes sont les sons qui causent le plus de difficulté de prononciation chez les apprenants. L'enseignante dédie plus de temps à ces sons et donne des exercices à la maison pour les élèves motivés à poursuivre la prononciation de ce son.</p> <p>Somme toute je suis très contente du déroulement des ateliers. Les élèves ont bien participé et semblaient motivés à faire des exercices différents. En remarquant les améliorations de leur prononciation ils semblaient fiers d'eux. Ils encourageaient leurs camarades, avaient du plaisir, s'entraidaient.</p> <p>J'ai su jongler avec les différents outils informatiques sans perdre du temps.</p> <p>En coupant certains exercices j'ai pu enseigner l'essentiel de ce que je voulais et j'ai adapté le contenu selon les besoins des élèves et en remarquant quelles activités les élèves semblaient davantage apprécier.</p> <p>Je n'ai pas de remarques négatives si ce n'est que le manque de temps.</p> <p>Si c'était à refaire, j'étalerais les exercices sur plus de séances mais en même temps j'aurais peur de lasser les élèves. Je crois qu'il faut allouer un temps suffisant aux exercices de prononciation sans délaissier les autres aspects de la langue.</p>	<p>Presque toutes les mains sont levées, ils semblent enthousiastes, ils veulent participer. Ils s'amuse. Lecture à voix haute; tous les élèves lisent chacun leur tour.</p> <p>Ils rigolent avec respect quand leurs camarades se trompent.</p> <p>Quand c'est leur tour et ils se trompent, ils rigolent également.</p> <p>Ils prennent en considération les rétroactions de l'enseignante. (autonomie, entraide, confiance en leurs capacités linguistiques).</p>
--	--	--

## ANNEXE F

### GRILLE D'OBSERVATION: Effets des ateliers de prononciation observés sur les élèves.

En général, élèves ne participent pas	En général, les élèves participent très peu	Certains élèves participent d'autres non	La majorité des élèves participent 1.1-1 1.2-2 1.2-3 2.1-2 2.1-3 2.1-5	Tous les élèves participent 1.1-2 1.1-3 1.1-4 1.2-1 1.2-4 2.1-1 2.1-4 2.2-1 2.2-2 2.2-4
Aucun changement de prononciation	Une petite amélioration de la prononciation est perçue par l'enseignante chez très peu d'élèves 1.1-1 2.2-1	Une moitié d'élèves réussissent à bien prononcer, l'autre moitié a encore de grandes difficultés 1.1-2 1.2-1 2.1-1 2.1-2 2.1-4 2.1-5 2.2-2	De grands progrès de prononciation sont faits pour une grande majorité d'entre eux 1.1-3 1.1-4 1.2-2 1.2-3 1.2-4 2.1-3 2.2-4	Une prononciation très proche à la native par une majorité
Les élèves n'écoutent pas les rétroactions de l'enseignante	Les élèves écoutent peu les rétroactions de l'enseignante, ils ont peur de répéter	Les élèves écoutent les rétroactions de l'enseignante, mais abandonnent rapidement	Les élèves ont confiance en leurs capacités linguistiques, osent se tromper, persévèrent 1.1-1 1.1-2 1.1-3 1.2-3 2.1-3	Les élèves ont confiance en leurs capacités linguistiques, osent se tromper, persévèrent et s'entraident 1.1-4 1.2-1 1.2-2 1.2-4 2.1-1 2.1-2 2.1-4 2.2-1 2.2-2 2.2-4 2.2-5

Les élèves semblent s'ennuyer (baillent, regardent l'heure, font autre chose, n'écoutent pas)	Les élèves portent une certaine attention à l'activité	Les élèves démontrent de l'intérêt en début d'activité mais finissent par s'en lasser. 2.1-3	Les élèves démontrent beaucoup d'intérêt pour l'activité. 1.1-2 1.1-3 1.2-2 1.2-3 2.1-2 2.1-4	Les élèves débordent d'enthousiasme et semblent vraiment avoir beaucoup de plaisir (rient, applaudissent, ne voient pas le temps passer) 1.1-1 1.1-4 1.2-1 1.2-4 2.1-1 2.1-5 2.2-1 2.2-2 2.2-4
---	--	---	---	---